Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação 2

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2021

Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação 2

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Atena
Editora

Ano 2021

Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 2

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Reinaldo Feio Lima. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-030-5
DOI 10.22533/at.ed.305213004

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lima, Reinaldo Feio (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Inicialmente localizamos o leitor quanto ao contexto de organização desta obra; pois, nesse momento, (sobre)vivemos em um contexto pandêmico no qual os desafios enfrentados perpassam as "(...) relações entre a preservação da vida e as necessidades sociais tão preciosas a nós humanos, seres gregários que somos, bem como as dificuldade relativas ao trabalho, à economia e à sustentabilidade das instituições." (GATTI, 2020, p. 30[1]).

Neste contexto, é com entusiasmo de dias melhores que apresentamos o livro: **"Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação"** cujas temáticas focam a problematização da educação em relação as práticas, discursos, subjetividades e ideias, voltadas a formação de professores, gestão educacional, contexto pandêmico, inclusão, gênero e diversidade, ensino de Ciências e Matemática, práticas interdisciplinares, profissionalização e trabalho docente, Educação à Distância, entre outros.

Uma obra estruturada a muitas mãos e que tem por objetivo socializar as diferentes produções, desde relatos de experiências a textos de pesquisas, vinculados a diferentes instituições nacionais e internacionais, ampliando o olhar acerca das temáticas que evidenciamos anteriormente. O número expressivo de artigos encaminhados para este livro e os resultados aqui apresentados, revelou a relevância da temática e dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizados por diferentes pesquisadores, bem como reafirma o entendimento da imprescindível necessidade de Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação.

Dessa forma, esperamos que esta obra seja a mola propulsora para futuras reflexões e inspirações para docentes em formação e/ou exercício da docência. Que ao ler os textos que apresentamos nesse volume inspiremos investigações e práticas exitosas, permitindo um ressignificar dos processos de formação, ensino e de aprendizagem. Os artigos que compõe este livro – cada um sob olhares, discursos, práticas, ideias e impressões de seus autores – buscam galgar por questões que inquietam o cotidiano social da educação, principalmente, contribuir com as discussões que promovam a qualificação do ensino no Brasil, reafirmando a necessidade de olhares mais apurado para subjetividade que compõem as diferentes práticas e discursos educacionais.

Nesse sentido, portanto, desejamos a todos uma ótima e profícua leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

1 GATTI, A. B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. vol.34 no.100 São Paulo Sept./Dec. 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

SER PROFESSOR: DO PRÉ-NASCIMENTO ATÉ OS DIAS ATUAIS

Data de aceite: 28/04/2021

Tiago Pellizzaro
Doutor em Letras pelo UniRitter-UCS e Professor-Titular do Centro Universitário UniFTEC

RESUMO: O presente texto relata algumas influências que foram decisivas para que o autor fizesse a escolha pela carreira docente. O processo de definição se iniciou nos primeiros anos de vida, ocasionado basicamente por força de estímulos auditivo e visual, atividades lúdicas, leitura permanente, admiração pela performance de um professor em particular e em função da própria interação social. A consolidação da trajetória profissional veio com o aproveitamento da primeira oportunidade, que, a propósito, não se mostrava favorável, no entanto serviu para a aquisição da experiência necessária para futuramente poder atuar no âmbito do ensino superior. Passados dez anos de vivências acadêmicas, o autor analisa duas práticas docentes relevantes, bem como reflete sobre o significado do que é ser professor.
PALAVRAS-CHAVE: Práticas docentes. Influências importantes. Trajetória profissional. Significado de "ser professor".

BEING A TEACHER: FROM PRE-BIRTH TO CURRENT DAYS

ABSTRACT: This text reports some influences that were very important for the author to choose the teaching career. This process definition was started in the first years of life, caused basically by auditory and visual stimulus, playful activities, continuous reading, admiration for a particular theacher and social interation. The consolidation of the professional trajetory came with the emergence of the first opportunity. By the way, it was not favorable, but it ensured the necessary experience to work, in the future, in the context of university education. After ten years of professional activity, we will analyze two relevant teaching practices and reflects about what it means to be a teacher.
KEYWORDS: Teaching practices. Important influences. Professional trajetory. Meaning of "to be a teacher".

A minha carreira como professor começou antes de eu vir ao mundo, pois não acredito que tenha sido por acaso, por sorte do destino, que me vi impulsionado a fazer essa escolha profissional. Meus pais não eram professores, porém tinham uma grande abnegação pelo estudo. Quando mudei a vida deles com a minha chegada, muitos dos sonhos que eles carregavam foram projetados na criaturinha que aos poucos aprendeu a ouvir, a responder a estímulos visuais, a engatinhar e a falar. E assim o ciclo do desenvolvimento infantil foi sendo finalizado, entretanto, é mister chamar a atenção para alguns processos cognitivos instaurados na minha tenra idade de forma bem peculiar. Nasci em 1978, dois anos antes de ser realizado mais um censo

demográfico pelo IBGE. Assim que os dados desse trabalho colossal foram oficializados, a Melhoramentos lançou um atlas geográfico. Então, minha mãe, ao mesmo tempo em que me segurava no colo, abria na minha frente aquela publicação gigante, e meus olhos percorriam vorazes os mapas continentais e nacionais, as bandeiras dos países e dos Estados brasileiros, os gráficos populacionais, os oceanos, mares e rios, as fotos de pontos turísticos espalhados pelo mundo e tantas outras curiosidades reunidas naquela excitante avalanche informacional. Geografia era uma das minhas matérias preferidas na educação básica. Por que será?

Além disso, quando contava cinco anos, ganhei de presente dos meus pais um baralho. Naquele tempo, não havia as facilidades eletrônicas de hoje, esses jogos incrivelmente assimilados pelas crianças que mexem em celulares com a mesma naturalidade de qualquer mortal que aciona um interruptor para acender a luz. E sabe o que eu fiz para me divertir com aquele sensacional brinquedo? Se você pensou que aprendi a fazer mágica, errou, o Faustão que o diga. Eu utilizava até quatro cartas por vez, dispondo-as de modo a ficarem uma ou duas em cima e uma ou duas embaixo, e dessa maneira ensaiava o domínio das operações matemáticas. Apesar de não atuar com as ciências naturais e exatas, nunca obtive desempenho ruim nas avaliações relacionadas à disciplina mãe dessas ciências. Cheguei até a gabaritar uma prova de logaritmo sem usar calculadora. Mas as cartas têm algo a ver com essa queda minimamente demonstrada para a matemática?

Antes de encaminhar uma resposta, permita-me recordar que, em 1985, uma greve do magistério público do Rio Grande do Sul interrompeu as aulas por 60 dias. Para quem estava ingressando na primeira série do antigo “1º grau”, tratava-se de momento crucial para sedimentar a experiência da alfabetização. Não se dando por vencida, minha mãe abarrotou de desenhos o meu caderno, inserindo, ao lado de cada figura, a designação a ela correspondente. Resultado: aprendi a ler e a escrever antes dos meus colegas, pois, no teste que evidenciava se era real tal conquista, levantava corretamente o pedaço de papel que continha a palavra pronunciada pela professora. É válido ressaltar que os guias telefônicos foram meus grandes companheiros daquela época, bens culturais que me introduziram no mundo do letramento, juntamente com as clássicas histórias infantis que lia e ouvia, ao rodar pequenos discos de vinil de uma coleção que trazia a narração do Sílvio Santos. Como se não bastasse, eu ia até a banca comprar revistas em quadrinhos, logo depois meu pai adquiriu os 15 livros do Sítio do Pica-Pau Amarelo, e não demorou muito para ele me agraciar com a Barsa. Com todos esses incentivos, eu só poderia ser das Letras, mesmo que ele planejasse para mim uma trajetória como contador ou advogado.

Relembrar episódios que fizessem com que a Geografia, a Matemática, a Literatura e a Língua Portuguesa trouxessem impactos mais significativos na minha formação serve para atestar que somos lapidados no contínuo contato com o meio social, somos fruto de nossa constituição biológica e da interação que estabelecemos com o outro. Por isso,

o atlas, os guias telefônicos, as cartas, o caderno com os desenhos criados pela minha mãe e os livros exerceram influência destacada em minha bagagem sociocultural, mas é evidente que também os meios de comunicação, a convivência escolar, a amizade com os vizinhos e a participação em outros grupos interferiram sobremaneira na (re)definição da minha identidade, sem contar uma série de elementos bastante difícil de ser, aqui, relacionada. Logo, comprova-se a tese formulada no início deste texto, segundo a qual não sou professor apenas a contar do momento em que assumi o comando da primeira aula diante de uma turma, senão desde que fui capaz de assimilar a primeira experiência que a vida me proporcionou, e assim é até hoje, e assim será. Sou um professor modificado paulatinamente a cada dia.

Não é possível deixar de reconhecer, entretanto, que o papel do professor como agente da educação principia com o diário de classe na mão e com o plano de ensino elaborado guiando o andamento de uma disciplina. São, de fato, dois instrumentos inerentes ao seu ofício. O professor faz chamada, propõe estratégias de ensino, acompanha a evolução dos alunos instituindo avaliações e, ainda, transforma indivíduos, se atua especialmente com competência e afinco. Foi o caso de Paulo Gilberto Fagundes Vizentini, meu professor de História na Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde cursei o hoje denominado "ensino médio". Tal era o seu conhecimento sobre a matéria, bem como o denodo com que expunha o seu saber, que passei a me interessar com mais ardor pelo campo das ciências sociais. Pouco tempo transcorreu até que estivesse absorto em pesquisas sobre o renascimento, as revoluções francesa e industrial, as duas guerras mundiais e o período ditatorial no Brasil.

A performance do professor Vizentini operou como uma referência. Li alguns de seus livros e também *O mundo de Sofia*, do filósofo norueguês Jostein Gaarder. Fiquei embasbacado com o fato de um autor conseguir, numa publicação de mais de 500 páginas, fazer o leitor precisar ir não mais que de dez vezes ao dicionário para decifrar o significado das palavras. Esta deliciosa leitura, em dado instante, transportou-me para a sala de aula e me fez ansiar por querer transformá-la em meu perene ambiente de trabalho, já que constituía um lugar de paz, de integração, de compartilhamento de ideias, de desenvolvimento de habilidades, enfim, de crescimento humano e social. Ao encontro desse pensamento, vinha a lembrança de um retrospecto amplamente favorável nas matérias cursadas, pois em 98% delas não precisei de recuperação para vencer as etapas que se sucederam da educação básica à superior. Ir à aula e frequentar a biblioteca representavam acontecimentos em minha rotina estudantil.

Desde os meus 20 anos, portanto, o sonho de um dia estar na sala de aula rodeado de alunos e ser responsável por sua evolução enquanto profissionais e cidadãos veio me acompanhando. Para que virasse realidade, eu deveria completar o Mestrado, já que a graduação em Jornalismo mais me aproximava da redação, das ruas, de prédios públicos e estádios. Mantido por uma bolsa integral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES), aos 30 anos concluí o Mestrado em Letras. No ano seguinte ao da obtenção do título, onze depois de ter devorado *O mundo de Sofia*, conquistei minha primeira oportunidade docente ao lecionar Comunicação e Expressão para turmas do Programa Jovem Aprendiz do SENAC de Caxias do Sul. Qualquer pessoa poderia dizer que não valeria a pena ocupar turnos em casa preparando as aulas e avaliando as tarefas cumpridas pelos estudantes e, claro, estar ensinando na sala de aula por um valor tão simbólico que não compensa expô-lo aqui. Mas eu desejava ardentemente estar naquele espaço mágico conduzindo uma aula da mesma forma que um cantor necessita do palco para provar seu talento. Eu queria fazer anotações no diário de classe, montar uma apostila e, principalmente, testar a capacidade de converter as bases tecnológicas do plano de ensino em conteúdo apropriado pelos discentes. Meu objetivo era descobrir o que havia por trás do outro lado dessa relação dialógica entre professor e aluno, pois até então ela se limitava ao componente que sempre sentava numa carteira pequena, tendo o olhar obstruído por uma nuca.

Você já deve ter ouvido falar naquela famigerada história de que, para ser contratado, quando surge qualquer oportunidade no mercado de trabalho, um requisito indispensável é a experiência. Em muitos processos seletivos, um candidato sem a tal da experiência mínima diante da função é considerado uma nulidade. Na teoria, uma pessoa com experiência tende a ter mais facilidade para encarar o exercício de uma nova demanda profissional numa atividade por ela já conhecida, mas esse raciocínio ignora o potencial de muito material humano que pode, inclusive, alcançar a excelência, se for bem instruído e monitorado. Menos mal para mim que, quando me deparei com a primeira chance de ser professor universitário, quase dois anos após ter concluído o Mestrado, participei de uma aula-teste e fui observado pela pedagoga que estava encabeçando aquela seleção docente. Após a minha exposição, que durou cerca de 15 minutos, entre outros aspectos positivos, ela comentou que minha movimentação pela sala de aula era muito boa. Sinceramente, eu jamais teria imaginado que até mesmo esse critério seria analisado para fins de classificação naquele certame. Era um detalhe, uma minudência que logo me fez compreender que um professor não pode ficar escorado junto ao quadro branco e ao lado da projeção de slides para conduzir um encontro. Ao contrário, deve se deslocar constantemente e em todas as direções da sala de aula para estar próximo dos alunos, procurando deflagrar uma cumplicidade com eles e tendo sempre o conhecimento como força motriz dessa vinculação afetiva. E foi assim que conquistei o meu espaço como gota no oceano do chamado universo acadêmico, sendo admitido pelo Centro Universitário UniFTEC, de Caxias do Sul, no dia 3 de março de 2011.

De lá para cá, foram mais de uma centena de turmas assumidas e milhares de graduandos e alguns pós-graduandos com quem tive o privilégio de “negociar sentidos” (MARTÍN-BARBERO, 1995), já que a comunicação culmina com essa prática. Na caminhada, ensinei e aprendi, errei e acertei, expus minhas virtudes e fragilidades. Sou

grato, de modo especial, aos poucos alunos que ficavam conversando comigo depois da aula, preocupados em dar sugestões para que melhorássemos a qualidade das abordagens relativas às disciplinas. Hoje, acumulo mais de mil encontros ministrados presencialmente. Em tempos de coronavírus, cheguei a me valer até do Zoom, do Microsoft Teams e do canal do You Tube para realizar aulas virtuais. Devo ao UniFTEC praticamente tudo o que sou como profissional da educação. Foi durante esse período de docência que cursei e concluí o Doutorado em Letras não apenas por motivação própria, mas também exortado pela coordenação e por meus colegas professores. Somado a isso, desde que abriu as portas para mim, recebi da própria instituição diversas capacitações, muito em função de ela ter como propósitos a promoção do uso de novas tecnologias e o estímulo à criação de objetos de aprendizagem. A “metodologia do fazer” orienta a cultura educacional do UniFTEC e, para minha felicidade, não foi difícil me adaptar a essa proposta pedagógica (ou andragógica, para ser mais preciso) institucional. Entendemos que o estudante deve ser levado à experimentação, que é desafiado a resolver situações-problema que ele amadurece como pesquisador e fonte de soluções criativas. Em *A cultura no plural*, Michel de Certeau (2001) alerta para esse direcionamento do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o objeto de estudo com o qual o aluno vai interagir deve estar conectado com a realidade que o cerca, a fim de que faça sentido em sua trajetória acadêmica e profissional.

Algumas vivências adquiridas como docente do UniFTEC ensejaram a publicação de artigos científicos e capítulos de livros. A produção desses textos foi desencadeada pelo meu desejo de investigar com mais percuciência a reação/resposta dos alunos a certas dinâmicas aplicadas e a outras atividades programadas no curso das aulas. Por ora, vou apresentar o relato de duas experiências que julgo serem um tanto transformadoras para mim e para os meus alunos. Isto porque, em *Educação e mudança*, Paulo Freire (1979) reforça que o ensino se faz com eles, o que requer uma postura participante do professor ao adotar estratégias de aprendizagem. Para mim, não houve até hoje aquisição de conhecimento mais enriquecedora do que aquela na qual encarnei a condição de aluno para estar ao lado deles.

Desde 2016, minhas turmas estão visitando entidades assistenciais situadas na Serra gaúcha. Estas atendem crianças carentes, jovens excepcionais, menores que estão sob a custódia do Estado, idosos, cegos, surdos, alcoólatras em tratamento contra o vício e outros tipos de dependentes químicos em recuperação. Em nosso roteiro, igualmente ocorrem visitas a instituições que cuidam de cães e gatos para adoção. Trata-se, no mínimo, de uma pesquisa de cunho antropológico, em que se vai ao encontro do outro (GEERTZ, 1989) para buscar entender sua realidade, exercitar a comunicação com ele e ser protagonista de uma aprendizagem significativa. Há quem se supere, nesta tarefa muitas vezes inédita, demonstrando amor e solidariedade. Um estudante, por exemplo, sentou-se ao lado de um morador de rua, conversou com ele e juntos fizeram a refeição,

comendo em pratos de papel laminado. Em outra ocasião, um grupo decidiu também encontrar moradores de rua para distribuir "marmitas", mas desta vez na madrugada de um domingo. Como havia homens e mulheres na equipe, tiveram que incluir namorados(as) e esposo(as), pois como é que poderiam justificar o fato de ter que sair com os(as) colegas para cumprir os objetivos de um trabalho da faculdade num horário desses? Assim, a incumbência incorporou a adesão de seus familiares, e nada é mais gratificante para um professor do que ver pessoas pertencentes ao núcleo social mais imprescindível para qualquer estudante se engajando na causa.

Certa vez, outro grupo teve a ideia de alugar fantasias de super-heróis para visitar a unidade pediátrica do Hospital Geral, de Caxias do Sul. Ficamos comovidos com o que nos apresentaram. No mesmo semestre, na quinta pela manhã, eu tinha uma turma com poucos alunos, para os quais propus que fizéssemos o mesmo. Não foi preciso pagar pelo aluguel e nem pela lavagem das fantasias. Só temos a agradecer à Patuscada, que fica no mesmo bairro do UniFTEC, pela sensibilidade em nos ceder esses trajes mágicos para tentar alegrar as crianças hospitalizadas. No dia 29 de novembro de 2018, vesti pela primeira vez a roupa completa de um super-herói (o The Flash). Faziam parte da ação da Elis (Bela Adormecida), o William (Hulk), a Franciele ("Super-Mulher"), o Marcelo (Batman), o Hígor (Deadpool), a Bruna (Capitã América), a Priscila (Zorra) e a Amanda (que usava um vestido estampando as cores da bandeira alemã) acompanhada do namorado, que levou o violão pra gente relembrar uns modões com a meninada e seus cuidadores. Cantamos, dançamos, brincamos, conversamos, buscando fazer a nossa parte para que aquele momento fosse marcante na vida de todos.

Honestamente, tenho a impressão de que nos divertimos mais do que as pessoas visitadas, e, fazendo uma autocrítica, acredito que, por esse motivo, não concretizamos nossa missão, porque não fomos lá para, acima de tudo, satisfazer o nosso ego. Eu não imaginava que a repercussão dessa iniciativa teria um alcance tão considerável no Instagram da faculdade. Eu não poderia prever que, já na entrada do hospital, seríamos abordados pelo público para uma sessão fotográfica que durou quase dez minutos. Esses holofotes não condizem com a real intenção de quem gostaria de tornar a vida dos pacientes mirins um pouco melhor. Não carrego qualquer sentimento de orgulho pelos desdobramentos aqui narrados. Talvez mais relevante (e congruente com a minha essência) teria sido uma ação voltada para os moradores de rua. Bastaria estar fantasiado de mim mesmo, usando as roupas do meu dia a dia, e ter a coragem de procurá-los para oferecer comida e atenção, visto que são tratados como seres invisíveis pela sociedade. Assim, eu entenderia na pele tal invisibilidade, sem máscaras e sem indireto exibicionismo.

Essas reflexões nada mais são do que produto da chamada "pedagogia histórico-crítica" criada por Dermeval Saviani (2013). Com base nessa concepção teórica, postula-se que o ensino não pode ser conteudista. Para que se vá além, é necessário posicionar-se criticamente em relação ao conhecimento que está sendo absorvido. Nossa história, nossos

saberes prévios, nossa cultura, nosso modo de ser, tudo isso está contido na trilha do aprendizado que estamos construindo. Na semana seguinte, dedicamos um bom período da aula para compartilhar nossas análises sobre a visita e pude tanto externar o meu ponto de vista como ouvir o que os alunos tinham a declarar. Uma intimidade sólida e respeitosa foi edificada com eles, e é somente disso que posso me orgulhar.

Em 2018, depois de dois anos e meio de empenho descomunal para organizar e conseguir efetivar a publicação do primeiro livro da história do Centro Universitário UniFTEC escrito por professores da instituição, intitulado *Gestão de RH: perfil, práticas e estratégias*, estava pronto para conceber e liderar um projeto cultural totalmente destinado aos estudantes. O dito popular "Quem inventa, aguenta" foi levado a sério por mim desde a reunião com os docentes, em dezembro de 2015, quando respondi para nossa coordenadora "E quem disse que nós não podemos escrever um livro?", reagindo entusiasticamente à provocação dela a fim de melhorarmos nossa produtividade científica. Até então, uns dois ou três professores haviam tentado sacramentar essa proeza, mas não foram bem-sucedidos. Sim, produzir, revisar, imprimir, pagar e lançar um livro é o mesmo que enfrentar um parto, o parto de uma bigorna. A persistência foi determinante para que desta vez a empreitada desse certo. As dificuldades que sobrevieram nesse desafio eu sabia que poderia evitá-las em grande medida ao encetar a tentativa de agora publicar o primeiro livro da história do UniFTEC escrito pelos alunos.

Foi assim: na disciplina de Comunicação da modalidade presencial, havia 271 matriculados no segundo semestre de 2019, um recorde. Mal teria como prestar um atendimento personalizado a uma quantidade tão expressiva de graduandos. Por outro lado, eles representavam uma pródiga usina de textos. Antecipei a elaboração das crônicas para mais bem conhecê-los e fiz o convite a quem interessado estivesse em ver suas narrativas divulgadas em um e-book. Cada aluno deveria colaborar com o valor de 15 reais para pagarmos o serviço de um diagramador. A revisão e o serviço como copidesque eu os faria gratuitamente. A capa foi obra voluntária de Brendon Savaris, que cursava a disciplina. As fotos dos autores couberam à Melania Araújo, ex-aluna de Comunicação e funcionária do UniFTEC. Nesse mutirão, enxugamos os custos ao máximo, mas garantimos o pagamento da editoração ao mesmo tempo em que era executada, o que conferiu agilidade à montagem do livro.

Do total de matriculados, apenas 25% enviaram textos para o projeto cultural, sendo que houve o descarte de algumas crônicas por conterem frases plagiadas. Sim, a originalidade de cada descrição foi rigorosamente examinada. Desse modo, reunimos 60 cronistas (59 estudantes e eu) e publicamos o e-book na minha conta do Linkedin, colocando a obra gratuitamente à disposição de quem quisesse lê-la. O arquivo digital também foi disponibilizado para que os alunos disseminassem o acesso ao livro.

É preciso esclarecer que, antes de liberar para o público nossa produção literária, tive de arcar com uma despesa de em torno de 350 reais para quitar as contas com o

diagramador, uma vez que arrecadamos 900 reais, mas a prestação do serviço ficou em torno de 1.250 reais. Pensei, então: "estou trabalhando de graça e ainda tendo que gastar para ver concretizado o lançamento do primeiro livro da história do UniFTEC produzido pelos alunos. Vou bater na porta dos empresários e profissionais liberais da cidade que me conhecem e ver o que eu arranjo". Apesar de ouvir muitos nãos e de me decepcionar com a resposta dura anunciada por pessoas que eu supunha serem receptivas a essa epopeia social e cultural, conquistei a confiança da Camatti Loterias, do Centro de Formação de Condutores Santo Antônio, do Di Minas, do Grupo Diagnose, da clínica de fisiatria Fisio Vittà, da Fonini Odontologia Especializada, do Nelson Studio e Barbearia, da Prolar Imóveis, da Rech, Moraes, Oliveira & Advogados Associados, da Sustentare Seguros e do Centro Universitário UniFTEC. Com o patrocínio dessas empresas e a contribuição espontânea de apoiadores que preferiram não ser identificados, a "vaquinha" se aproximou dos três mil reais. Para imprimir 140 exemplares de um livro de 140 páginas em papel couché e em formato de almanaque, exibindo as fotos dos autores em preto e branco e apresentando uma minibiografia ao lado das crônicas de cada um deles e o nome completo dos 60 escritores na capa, o orçamento com a Editora São Miguel girou em torno dos 2.500 reais. No final das contas, sobraram 150 reais, se eu desconsiderar a gasolina gasta com meu carro e os estacionamentos em que ele ficou temporariamente guardado para que eu pudesse explicar o projeto para as mais ou menos 30 empresas sondadas. Dessa forma, a receita e a despesa praticamente empataram. Além disso, enquanto ia à luta nessa nova requisição diária, deixava de ocupar meu tempo atendendo a demandas profissionais que geram receitas regulares. Certamente tive prejuízo material, mas os capitais humano, social e intelectual granjeados sobrepujaram as questões de ordem econômica. Até porque esse projeto não foi concebido com fins lucrativos, pois não há previsão de venda de exemplares. Os patrocinadores e apoiadores tiveram direito a cinco, e nós, autores, a um. Restaram um para o diagramador, um para o capista e um para a fotógrafa. Talvez tenhamos número suficiente para inscrever a obra em algum prêmio literário, e nada além disso.

Faço questão de detalhar as condições de produção de nosso "filho" não somente como forma de prestar contas publicamente dessa realização, mas pelo fato de não ser comum localizarmos esse tipo de testemunho, ainda mais quando revela particularidades do financiamento de uma obra literária. No mais, promovemos a inclusão da grande maioria dos alunos ao se converterem em escritores partícipes da produção de um bem cultural consagrado e registrado na Biblioteca Nacional. Em nosso time, contamos com um estudante com deficiência auditiva e uma haitiana, o que enobrece profundamente o projeto que, com efeito, tem por apanágio a pluralidade. Os autores, com idades entre 18 e 40 anos, representam 23 cursos de graduação do UniFTEC. Em suas crônicas, entre outros assuntos, recordam aventuras típicas da juventude, contam a experiência com viagens, escrevem sobre o significado da presença cada vez mais acentuada das redes sociais e da tecnologia no cotidiano, ensaiam explicar o sentimento de como é ser pai ou mãe, refletem

sobre histórias familiares e até constroem textos ficcionais.

Pela primeira vez, o reitor e fundador do UniFTEC, Cláudio Meneguzzi Jr., teve acesso a um material que coligia dezenas de textos literários de autoria de graduandos da instituição. Ele confessou ter ficado impressionado com a qualidade observada. Baseado em Audálio Dantas, ao avaliar o conteúdo de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1997), diria que essa admiração decorreu da força emanada pelos próprios textos. Nossos escritores comprovaram possuir um respeitável conhecimento de mundo. As lentes deles têm uma criticidade embutida, afinal são batalhadores do mercado de trabalho, do contexto acadêmico e dos relacionamentos afetivos que, em tempos de modernidade líquida, mostram-se comumente postos em xeque, o que hoje é realidade para qualquer mortal. O que me surpreendeu, nesse caso, foi descobrir o caráter de solidariedade, o desprendimento, a capacidade de rir de si mesmo, o carinho e o amor que cada um guarda em seu âmago. Tudo isso transpareceu textualmente ao praticarmos a "partilha do sensível" conceituada por Jacques Rancière. O "sensível" é a palavra democraticamente exteriorizada, o lugar de fala que cada um ocupa a seu momento sem haver exclusões, a geração de aprendizagem coletiva sem existir dono da verdade.

Em resumo, ser professor é adentrar num infindável exercício de compreensão sobre o outro, sobre as transformações por que passam a vida sua e a do outro, sobre o que você pode fazer para que o outro um dia conclua: "por sua causa, sou uma pessoa melhor". Ser professor é instalar a problematização no lugar da defesa de certezas incontestes, é fazer o outro sair da inércia, da alienação e da autoestima arranhada, instigando-o a optar pelo protagonismo, pela conscientização de seu potencial criativo e humanitário, enfim, por um viver intelectual e emocional que lhe seja relevante, que lhe faça sentido. Ser professor é abandonar o autoritarismo, eleger a flexibilidade e liderar pelo exemplo. Ser professor é não desistir de falhar, porque nada é mais humano do que reconhecer a nossa pequenez e ter a humildade de recomeçar, sempre guiado pela perfectibilidade que nos é idiossincrática. Ser professor é ter a graça de poder morrer feliz por saber que seus ensinamentos viverão na alma daqueles que o estimaram.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. São Paulo: Papirus, 2001

FREIRE, *Paulo*. **Educação e Mudança**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton de. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 39-68.

RANCIÉRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

CAPÍTULO 2

O QUESTIONAMENTO DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 28/04/2021

Cláudia Helena dos Santos Araújo
Docente e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG/Anápolis). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
http://lattes.cnpq.br/8571856189474847

Olira Saraiva Rodrigues
Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Anápolis)
http://lattes.cnpq.br/8866061054957829

Alessandro Silva de Oliveira
Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Anápolis). Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
http://lattes.cnpq.br/4941846572922120

RESUMO: A técnica em sua expressão de essência e des-encobrimento tem se apresentado como instrumento de dominação na sociedade em detrimento do chamado avanço tecnológico na Educação a Distância (EAD). Nessa linha, este escrito por meio de um estudo bibliográfico tem por intuito trazer diálogos sobre a técnica a partir das elucidações de filósofos como Martin Heidegger, pensador da linguagem como essência do homem e algumas contribuições de Gaston Bachelard. Desse modo, em uma visão instrumental, observa-se como resultado que a técnica na sociedade moderna está no viés de meio para o alcance de um fim, retirando a possibilidade de conhecer sua essência em uma perspectiva crítica na EAD. Por fim, de acordo com os estudos postulados por Martin Heidegger em interlocuções com Gaston Bachelard compreende-se que, ela não é instrumento neutro nas mãos do homem e pode ser usada para o bem ou para o mal, de acordo com os estados da alma do homem e com os contextos sócio-históricos e econômicos.

PALAVRAS-CHAVE: Técnica e Tecnologia. Educação a Distância. Martin Heidegger. Gaston Bachelard.

QUESTIONING OF THE TECNIQUE IN DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: The technique in its expression of essence and disenchantment has been presented as an instrument of domination in society to the detriment of the so-called technological advance in Distance Education (EAD). In this line, this writing through a bibliographic study aims to bring dialogues about the technique based on the elucidations of Martin Heidegger, thinker of language as the essence of man and some contributions by the philosopher Gaston Bachelard. Thus, in an instrumental view, it is observed as a result that the technique in modern society is in the middle bias to reach an end, removing the possibility of knowing its essence in a critical perspective in distance education. Finally, according to the studies postulated by Martin Heidegger in interlocutions with Gaston Bachelard, it is understood that it is not a neutral instrument in the hands of man and can be used

for good or evil, according to the states of the soul of man and with socio-historical and economic contexts.
KEYWORDS: Technique and tecnology. Distance Education. Martin Heidegger. Gaston Bachelard.

INÍCIO DE DIÁLOGOS

Nesse contexto social da contemporaneidade[1] em que história e economia se articulam em suas aproximações e distanciamentos históricos, trazer elementos que possibilitem questionar as formas preeminentes de se fazer educação é necessário para contextualizar as saídas imediatistas gestadas por políticas públicas. Desta forma, pensar a técnica e sua essência na Educação a Distância (EAD) a partir de contribuições da filosofia é uma das vicissitudes da atualidade.

Neste escrito apresenta-se Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemão e pensador da linguagem como essência do homem e seus vários conceitos que auxiliam na compreensão do que seja a técnica, sua essência e seu des-encobrimento, em particular, na EAD preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.9.394/1996). Em suas postulações, a essência da técnica não é o técnico, mas se apresenta como instrumento de dominação do mundo, em particular, neste escrito, nos modos de pensar e fazer educação.

A EAD se inscreve como elemento no sistema de educação pública brasileira. Desse modo, foi regulamentada na LDBEN n.9.394/1996 por meio do Decreto 5.622/2005 (revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017), sendo apresentada em seu artigo 80 como modalidade de educação na qual a mediação didático-pedagógica "nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos".

Tem como um dos seus objetivos a democratização do acesso à educação, sendo realizada por meio de distintas formas de ensinar e aprender em espaços e tempos diferentes, inseridos em contextos históricos e sociais. O cenário educacional também desenvolve a EAD por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada através do Decreto 5.800/2006. Este decreto trata de sua criação bem como acerca do desenvolvimento de cursos a distância em consórcio com universidades públicas brasileiras.

A relevância da compreensão da técnica na EAD reveste-se em seu entendimento a partir da mesma que se materializa por meio dos dispositivos tecnológicos, ou seja, *softwares*, aplicativos, *tablets*, computadores, *World Wide Web* (WWW), aparelhos celulares, plataformas de EAD, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), entre outros, nos estudos

1 A referência à contemporaneidade se inscreve ao momento em que o mundo vive a pandemia de coronavírus. Segundo o Ministério da Saúde trata-se de "uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19)" (MINISTÉRIO DA SAÚDE, online, disponível em https://coronavirus.saude.gov.br/. Acesso em: 31 mar. 2020).

das relações entre educação e tecnologia. Neste sentido, Heidegger diz que a técnica é um instrumento pertencente à “produção e o uso de ferramentas, aparelhos e máquinas, como a ela pertencem estes produtos e utensílios em si mesmos e as necessidades a que eles servem” (2006, p.12).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) representam plataformas e ambientes que possibilitam a gestão educacional em articulação entre o ensino, a aprendizagem e os sujeitos educativos, sendo a mediação personificada em relações educativas. Uma plataforma de EAD pode ser considerada AVA desde que seja com o intuito de ir além da técnica, alcançando sua essência. Ou seja, ser além de fetiche instrumental, mas remeter ao que é *sui generes* da educação, ao seu processo didático-pedagógico. Além destes, há que se remeter a outros dispositivos tecnológicos utilizados como aparelhos de celular, computadores pessoais, entre outros. São usados em sua singularidade, mas não se constituem na especificidade da EAD.

No entanto, há controvérsias quando se fala em técnica. Observando o seu significado, encontra-se o seu conceito como

> Conjunto de procedimentos metódicos empregados para obter um determinado resultado; conjunto de processos que acompanham os conhecimentos científicos e são utilizados na investigação e na transformação da realidade; conjunto de conhecimentos de aplicação prática; habilidade ou saber fazer, numa arte ou ofício; jeito especial para executar algo; maneira; prática; arte (Dicionário Priberam, *online*).

Comparando técnica e técnico pelo significado linguístico da palavra, percebe-se que a técnica é associada como um conjunto de conhecimentos de aplicações práticas - saber fazer -, enquanto que técnico é a própria especialidade, é uma arte específica do indivíduo. Na EAD entende-se técnica como os dispositivos disponíveis para uso de uma plataforma digital de educação. A técnica é a forma de manuseamento deste dispositivo nos processos de ensino e aprendizagem.

Esses conceitos são relevantes à medida que Heidegger afirma que a essência da técnica não é técnico e avança, delineando as consequências dessa tônica do homem ao atribuir um poder sobrenatural à técnica onde ficaríamos presos seja em sua afirmação ou negação apaixonada, sem liberdade. Uma das saídas apresentadas por ele para não cair neste aprisionamento seria considerá-la neutra, dizendo que “isso nos torna inteiramente cegos para a essência da técnica” (HEIDEGGER, 2006, p.11).

Questiona-se a técnica afirmando que ela é meio para se alcançar um fim, ou seja, uma atividade inerente ao homem. São afirmações que remontam ao aspecto da determinação instrumental que interioza a técnica. Ela implica no uso de ferramentas, instrumentos, utensílios e máquinas para atingir a sua finalidade de uso. Como demonstra Heidegger “a concepção corrente da técnica de ser ela um meio e não uma atividade

humana pode se chamar, portanto, a determinação instrumental e antropológica da técnica" (2006, p.12).

Nesse sentido, observa-se que a técnica moderna na EAD está sendo caracterizada como meio para um fim. Essa visão implica em sua dominação pelo homem, na necessidade de manipulá-la e controlá-la. Pensá-la nessa visão instrumental retira a possibilidade de conhecer sua essência e entra-se em um processo de causalidade. Se existem meios e fins são porque existem causas que a filosofia aponta como *causa materiallis* (material); *causa formalis* (forma); *causa finalis* (fim) e *causa efficiens* (efeito, resultado) (HEIDEGGER, 2006). Nessa vertente de pensamento, a técnica é percebida como instrumento de dominação do mundo.

Dessa forma, este escrito apresenta uma discussão teórica sobre a percepção acerca do pensamento sobre a técnica de Martin Heidegger, realizando uma pesquisa teórica com metodologia de abordagem qualitativa do tipo estudo bibliográfico em algumas de suas obras por meio de leitura e análise.

A compreensão da essência da técnica transita por um estudo aprofundado realizado por Heidegger e que se permeia na arquitetura contemporânea da sociedade, sendo possível estabelecer relação com os modos de pensar e fazer em uma modalidade como a EAD em suas singularidades correlatas com a técnica. Assim, este texto tem por intuito trazer diálogos sobre a mesma a partir de elucidações de Martin Heidegger no campo específico da EAD.

TÉCNICA E INFLUIÇÕES EM HEIDEGGER NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O entendimento da técnica a partir dessas causas da filosofia nos leva a uma reflexão sobre a EAD: "descobre-se a técnica concebida como meio, reconduzindo-se a instrumentalidade" (HEIDEGGER, 2006, p.13). Pensar a partir da filosofia conduz a busca da eficiência e da necessidade de se obter resultados em uma perspectiva crítica.

A essência da técnica leva ao des-encobrimento e é "no desencobrimento que se funda toda a produção" (HEIDEGGER, 2006, p17). A técnica enquanto determinação instrumental, no pensamento grego, é uma modalidade do saber e as quatro causas apresentadas como material, forma, fim e resultado remontam a isso. A técnica assinala produção, condução e manipulação com indução à transformação por meio da ciência na EAD.

No entanto, a ciência associada à técnica moderna na EAD – que também é um modo de des-encobrimento na produção da *poiesis*[2] - onde o homem participa do seu desocultamento ao apresentar suas formas de conhecimento e a partir do momento em que cria seus modos próprios de apresentar-se em ambientes virtuais de aprendizagem.

---

2 Segundo Feenberg "poiseis é a atividade prática de fazer da qual os seres humanos se ocupam quando produzem algo. Nós chamamos estes seres criados de artefatos e incluímos entre eles os produtos da arte, do artesanato, e da convenção social" (2003, p.1).

Heidegger exemplifica ao ressaltar a existência do homem ao abrir os olhos e ouvidos, desprendendo seu coração e entregando aos sentidos busca “empenhar-se por propósitos, sempre que se solta em figuras e obras ou se esmera em pedidos e agradecimentos, ele se vê inserido no que já se re-velou” (p.23). É um desafio de dis-por do real e de disponibilidade.

Heidegger, em seus estudos, afirma que a técnica não é parafernália tecnológica, em particular, na EAD. Não significa fazer uso de máquinas, nem se desfinger na tecnologia, mas depender da concepção que permeia sua atividade humana, que discerne a relação do homem com o mundo e desvela a abertura entre o homem e o ser, elevando-o à condição de funcionário da técnica.

Ainda quando se trata do ser, Heidegger o expõe como tempo, considerando que não é possível postular o homem fora do tempo. Na modernidade, o tempo representa instantaneidade. Nessa chamada “era tecnológico”, o homem nunca se sentiu tão só. Desse modo, o autor em estudo parte da concepção antropológica e instrumental da técnica e utiliza a concepção filosófica para explicá-la. Assim, são apresentados alguns conceitos relevantes para o entendimento da essência da técnica apregoada na EAD, como o de cordilheira, ânimo e composição.

A cordilheira seria a reunião de uma força que se desdobra, atravessando morros e rompendo os obstáculos. O ânimo, força originária da reunião, são os modos de sentir, seja bem ou mau, são os estados da alma e a composição, reunião do homem nos modos de exploração de dispor e desencobrir. Ele perpassa montes através do sentido que a sua alma acompanha e, finalmente, explora a disponibilidade e o des-encobrimento do real ao realizar uma compreensão da EAD. Pensando sobre a composição (em alemão *Gestell*), Heidegger (2006) coloca que seu significado designa um equipamento e alude como uma estante de livros, um esqueleto. Essa reunião de forças nos conduz ao pensamento extravagante ou como diz “pretensão deste uso da palavra ‘composição’... arbitrariedade com que se manipulam palavras de uma língua adulta” (p.23).

É o ato de pensar que leva Heidegger a questionar a técnica a todo o momento, como ele mesmo discursa “os pensadores tornam-se extravagantes quando têm de pensar o mais elevado” (p.23). Esse pensador colocado por ele é o filósofo que questiona a técnica com seu pensamento calculante – típico da técnica moderna. Essa mesma técnica utilizada nos processos educacionais que utilizam as tecnologias em sua organização. E retomando para a composição que induziu a essa reflexão sobre o pensamento, observa-se o conceito dado por Heidegger, como:

> Força de reunião daquele por que põe, ou seja, que desafia o homem a des-encobrir o real no modo da disposição, como dis-ponibilidade. Composição (Gestell) denomina, portanto, o tipo de desencobrimento que rege a técnica moderna, mas que, em si mesmo, não é nada técnico. Pertence ao técnico tudo que conhecemos do conjunto de placas, hastes, armações e que são

> partes integrantes de uma montagem. Ora, montagem integra, com todas as partes, o âmbito do trabalho técnico. Este sempre responde à exploração da com-posição, embora jamais constitua ou produza a com-posição (2006, p.24).

Trazendo o entendimento da composição para as tecnologias na educação a distância, revela-se que o homem se encontra 'apaixonado' pelas mesmas e se reveste de um determinismo instrumental para justificar seus atos e suas ações educativas de forma intencional ou não-intencional. Castro (2007) ao dissertar sobre a essência da informática conta que sua composição não se assenta na montagem de equipamentos e programas, mas "no modo como a razão e a memória humana se des-encobrem como dis-ponibilidade, como passíveis de tratamento, armazenamento e exploração" (p.9). Desta forma, esse modo de des-encobrimento não acontece apenas no homem em seus usos dos dispositivos tecnológicos, mas nas relações evidenciadas entre a tecnologia e os seres humanos.

Conforme o pensamento de Heidegger, a técnica não se restringe às ações humanas e tem suas bases não somente no instrumental e antropológico, mas no metafísico e religioso. Surge, assim, a teoria da natureza, a partir da física moderna como precursora da com-posição, que "não preparou o caminho para a técnica, mas para a essência da técnica moderna" (2006, p.25). A essência da técnica moderna conduz o homem para o seu destino, para conhecer o real a partir de seu desvelamento e sua ação só é histórica quando enviada por um destino. Essa afirmação é importante para o entendimento da diferença entre histórico e historiográfico, sendo o primeiro relativo ao tempo posterior, à formação das sociedades, às épocas em que já se fixava a história por escrito; e o segundo, caracterizado como a arte de escrever a História, ou seja, estudos críticos acerca da História e historiadores[3]. Na EAD isso se configura em distintos contextos históricos da educação (MARCON, 2015; MORAES, 2016).

Desta forma, encontramos em Heidegger (2006) o tempo histórico de surgimento das ciências modernas da natureza no início do século XVII e o surgimento da técnica das máquinas na segunda metade do século XVIII. E buscando compreender a essência da técnica moderna, encontramos a liberdade e sua essência que não pertence à vontade e nem ao querer do homem, pois ele "só se torna livre num envio, fazendo-se ouvinte e não escravo do destino" (HEIDEGGER, 2006, p.28).

Uma tentativa de compreensão da essência da técnica moderna na EAD é o funcionamento da sociedade em sua relação com as máquinas, sendo metafórico ao funcionamento de um relógio em articulação com o uso de aplicativos e plataformas de aprendizagem, priorizando a técnica de apropriação de salas de bate-papo, realização de vídeos, manuseio de suas ferramentas e inserção de atividades, colocando, em segundo plano, a apropriação do conhecimento: eis o fascínio pelos instrumentos tecnológicos onde a imagem de um relógio abrilhantou "os homens do século XVII. Talvez tenha sido

3 Conceitos encontrados no dicionário on-line Priberam.

a invenção que mais mexeu no imaginário daquela época. E o próprio Deus, não raro, aparece como o grande relojoeiro" e engenheiro do universo (TERNES, s/d, p.44).

Nessa busca de explicar o relógio como uma máquina – técnica – que conduz a sociedade, Heidegger (2007, p.375) apresenta um exemplo para a essência da técnica como a "essência da árvore", pois "quando procuramos a essência da árvore, devemos estar atentos para perceber que o que domina toda árvore enquanto árvore não é propriamente uma árvore, possível de ser encontrada entre outras árvores".

Nesse sentido, questiona-se o que é a técnica moderna e seus entrelaces com a tecnologia. Heidegger (2007, p.381) diz que ela é um desabrigar, ou seja, "somente quando deixarmos repousar o olhar sobre este traço fundamental mostrar-se-á a nós a novidade da técnica moderna". Esse desabrigar significa um desafiar para a natureza da técnica como explica com o exemplo do moinho:

> desabrigar imperante na técnica moderna é um desafiar <*Herausfordern*> que estabelece, para a natureza, a exigência de fornecer energia suscetível de ser extraída e armazenada enquanto tal. Mas o mesmo não vale para os antigos moinhos de vento? Não. Suas hélices giram, na verdade, pelo vento, permanecem imediatamente familiarizadas ao seu soprar. O moinho de vento, entretanto, não retira a energia da corrente de ar para armazená-la (2007, p. 381).

Desse modo, as formas de desabrigar sintetizam em explorar, transformar, armazenar e distribuir. Diante dessa assertiva, a técnica moderna não é apenas um fazer humano, mas um desafiar posto ao homem frente à natureza das plataformas de aprendizagem na EAD. Há ainda que se observar que Heidegger (2007) afirma que para o cálculo historiográfico, o início da ciência moderna foi no século XVII ao passo que o desenvolvimento das técnicas das máquinas de força foi na segunda metade do século XVIII. Ou seja, tempos diferentes para a ciência e a técnica moderna nas questões da tecnologia.

Nesse contraponto há que se apresentar a ciência moderna na técnica a partir da perspectiva de Gaston Bachelard (1996, p.18) como uma ciência que se opõe à opinião. Ou seja, "se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada". Quando se apresenta a técnica como um desabrigar diante da natureza da educação a distância, compreende-se em Bachelard que só é possível aprender com a natureza "se purificar as substâncias naturais e puser em ordem os fenômenos baralhados" (p.29). Nesse sentido, entre a opinião na ciência moderna e a natureza enquanto objeto da técnica moderna na EAD, percebe-se que a primeira, no ensino regular, se afasta da erudição. Ou seja, passa a contemplar as ideias científicas como um processo de formação do espírito científico ao utilizar as premissas da mesma.

Pode-se ainda analisar que para Bachelard a técnica se concebe como uma realização de uma teoria, ou seja, imbuída de espírito e formação científica. Em sua

concepção, ciência e técnica não são entendidas separadamente nem a técnica pode ser compreendida como um produto. Ela se contempla com a ampliação de conceitos científicos.

Uma explicação para o entendimento de Bachelard (1996) sobre ciência e técnica seria a eletricidade como um princípio natural, pois "chegou-se a esperar que ela fosse um meio de distinguir os diamantes verdadeiros dos falsos. O espírito pré-científico sempre acha que o produto natural é mais rico do que o artificial" (BACHELARD, 1996, p.39). Diante desse exemplo, pode-se deduzir que a construção científica é feita de justaposições.

Ainda frente às conceituações de Bachelard acerca das ciências modernas e da técnica, tem-se o conceito em Heidegger como as ciências e a técnica não serem nem técnicos nem científicos. A técnica contempla a essência da ciência na tecnologia, em particular, na EAD ao usar os dispositivos tecnológicos nos processos educativos.

No que diz respeito às ciências modernas da natureza, compreende-se que ela atua como um sistema operativo e calculável de forças que resultam no destino perigoso do des-encobrimento. Como dito anteriormente, o destino segue o curso da composição e "cresce a aparência de que tudo que nos vem ao encontro só existe à medida que é um feito do homem" (BACHELARD, 1996, p.29). Essa ilusão criada é um perigo à liberdade e uma ameaça que atinge a sua essência.

Se existe um perigo à liberdade e uma ameaça à essência do homem existe também sua salvação, que implica em alcançar a essência e o brilho da verdade por meio da EAD, entre outras possibilidades. Isso é poético, como demonstra Platão, e desencobre tudo que retira a essência da beleza na formação do processo de ensino e aprendizagem na EAD. No entanto, faz-se necessário pensar sobre o objetivo da EAD e sua inserção em contextos históricos e culturais distintos. Ou seja, não coisificar o homem em detrimento da técnica. A técnica é utilizada pelo homem, mas não significa determinar o homem e a sociedade. É urgente pensar a essência da técnica que não é igual à técnica.

A sua naturalização como centro das relações entre educação e sociedade foi apregoada por Luzzi (2007, p.71) ao afirmar que "parece ficção científica, mas em verdade, no futuro próximo nos depararemos com numerosas aproximações que, sem dúvida, irão revolucionar a educação tal como a conhecemos". Ou seja, a forma de pensar a sociedade se atrela ao contexto histórico, cultural e econômico que se articula ao social em uma dinâmica de interesses sejam individuais ou coletivos.

A EAD se traveste em termos de políticas públicas educacionais em seus aspectos governamentais como uma 'saída' para a educação formal nos níveis e modalidades de ensino. Isso é o que nos permite o não encerramento destas reflexões, mas seu *continuum* em processo.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Questionar... Questionar... Questionar a técnica na EAD... Eis a questão!

Heidegger apresenta a técnica em uma perspectiva instrumental e antropológica, mas afirma que há de se considerar a importância de distinguir a técnica artesanal, da industrial e informacional no processo de formação realizado na EAD. De todas as questões e conceitos levantados para o entendimento da essência da técnica na formação a distância por meio de dispositivos tecnológicos, compreende-se que ela não é instrumento neutro nas mãos do homem e pode ser usada para o bem ou para o mal – lembrando aqui do ânimo (*gemüt*), modos de bom ou mau humor/estado da alma.

Desse modo, em algum momento da história dos mundos, seria a EAD naturalizada por meio da técnica e futuralizada como a principal forma de pensar os processos educativos. O que implica em pensar a essência da técnica como direcionamento do humano em seus aspectos sociais, inquietações que remetem a pensar um caminho crítico e não determinista em seus aspectos instrumentais do uso das tecnologias.

Heidegger ainda apresenta os caminhos do questionamento afirmando que "quanto mais nos avizinharmos do perigo, com maior clareza começarão a brilhar os caminhos para o que salva, tanto mais questões haveremos de questionar" (2006, p.38). E isso reflete no pensamento/questionamento da técnica na EAD como cerne das discussões da essência da técnica moderna na tecnologia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 20 ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). **O que é Educação a Distância?** Disponível em: http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8. Acesso em: 13 fev. 2020.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamento o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 9 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.4.

CASTRO, Murilo Cardoso de. Essência da técnica e essência da informática. **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação**, Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, v. 1, n. 2, p.1-21, jul./dez. 2007. DOI: https://doi.org/10.34019/1981-4070.2007.v1.20987. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/20987. Acesso em: 15 mar. 2020.

FEENBERG, Andrew. O que é a Filosofia da Tecnologia? **Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba**, junho, 2003, sob o título de “What is Philosophy of Technology?”. Tradução de Agustín Apaza, com revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. Petrópolis: Bragança Paulista. Editora Universitária São Francisco. Coleção Pensamento Humano, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da técnica**. São Paulo: scientiæ zudia, 2007.

LUZZI, Daniel Angel. O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-090908/publico/TeseDanielAngelLuzzi.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

MARCON, Mary Aurora da Costa. **As relações entre tecnologias e educação em produções acadêmicas sobre formação de professores no PROINFO**. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1146/1/MARY%20AURORA%20DA%20COSTA%20MARCON.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

MORAES, Moema Gomes**. Pesquisas sobre educação e tecnologias: questões emergentes e configuração de uma temática**. 2016. 160 f. Tese(Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3436/2/MOEMA%20GOMES%20MORAES.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

PRIBERAM INFORMÁTICA. **Dicionário de Língua Portuguesa On-Line**. Disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx. Acesso em: 15 dez. 2019.

ROSETE, Isabel**. Introdução ao ensaio “uma poética da música em Martin Heidegger:** os domínios da poesia e o canto dos poetas”. Disponível em: http://www.consciencia.org/heideggerisabelrosete2.shtml. Acesso em: 15 dez. 2019.

TERNES, José. **A Idade Clássica da Ciência**. s/d. p.31-44. Texto no prelo.

CAPÍTULO 3

OSCILAÇÃO NA COMUNICAÇÃO AO LONGO DO TEMPO QUE FAVORECE A COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 28/04/2021

Vivian Aurelia Minnaard
https://orcid.org/0000-0002-1805-5785

Sergio Nemi
https://orcid.org/0000-0001-7763-1036

María Cecilia Rabino
https://orcid.org/0000-0003-2627-5152

Guillermina Riba
https://orcid.org/0000-0002-3133-3890

Gonzalo Soto
https://orcid.org/0000-0003-3672-3932

Valeria Florio
https://orcid.org/000-0003-2263-6328

Carolina Dobrinin
https://orcid.org/0000-0002-0580-1523

Martín López
https://orcid.org./0002-8240-5962

Julián Fernández
Universidad FASTA
Mar del Plata-Argentina
https://orcid.org/0000-0002-8594-0282

RESUMO: As novas tecnologías possibilitaram, a través de um leque de alternativas, ligar-se de forma síncrona ou assíncrona, nos últimos meses, onde se aprendeu a conviver com a pandemia COVID-19. Esta experiência situa-se no contexto das actividades desenvolvidas pelo integrantes de um grupo de pesquisa Softwares, Simulação e Interdisciplinaridade, que iniciou suas atividades em 2017. O objetivo é: Analisar o tipo de comunicação que se identifica durante o desenvolvimento de um caso clínico, que pode ser abordado a partir de um olhar interdisciplinar, em tempos que pode ser de isolamento social preventivo obrigatório.
PALAVRAS-CHAVE: Tipo de comunicação Trocas. COVID-19.

ABSTRACT: New technologies have made it possible, through a range of alternatives, to connect synchronously or asynchronously, in the last few months, where we learned to live with the pandemic COVID-19. This experience is located in the context of the activities developed by members of a research group Softwares, Simulation and Interdisciplinarity, which started its activities in 2017. The objective is: To analyze the type of communication that is identified during the development of a clinical case, which can be approached from an interdisciplinary perspective,in times that may be mandatory preventive social isolation.
KEYWORDS: Type of communication Exchanges. COVID-19.

INTRODUÇÃO

Posadas Alvarez (2010: p 23), reconhece os alunos como membros-chave de uma comunidade universitária, que devem adquirir competências que lhes permitam atuar em sua vida profissional futura. Devem demonstrar grande responsabilidade e perseverança

durante a jornada que percorrem, sendo fundamental o desenvolvimento da “capacidade e atitude de aprender, investigar, construir e inovar, em correspondência com as mudanças contínuas” Escobar (2010) identifica a necessidade de uma abordagem com olhar holístico para os diferentes problemas identificados. Uma abordagem interdisciplinar implica a implementação de estratégias de trabalho em equipe que favoreçam as interações entre os membros da equipe de trabalho, mas como favorecer essas trocas em tempos de pandemia? A COVID-19 avançava silenciosamente, abrangendo todo o nosso planeta à medida que avançavam os meses de 2020, gerando um isolamento que em outro momento da história nos teria distanciado. As novas tecnologias tornaram possível, através de uma série de alternativas, estar conectado de forma síncrona ou assíncrona, mas sempre em comunicação.Quesada Pacheco (2013) apresenta em seu artigo as ferramentas colaborativas da Web 2.0, destacando sua importância para a comunicação síncrona e assíncrona. Documentos compartilhados, ressalta a autora, possibilitam não só a realização de um trabalho colaborativo, mas também o de ambos. Em um síncrono como assíncrono Ramos, (2004:119-120) estabelece critérios para a seleção dos meios de comunicação e qualidades que interessam do ponto de vista educacional, entre eles destaca e define o que se entende por sincronia, assincronia, destacando a “coincidência” ou não dos participantes da comunicação. Essa experiência está situada no contexto das atividades desenvolvidas pelos membros de um grupo de investigação Softwares, Simulação e Interdisciplinaridade, que iniciou as suas atividades em 2017. A incorporação dos alunos ao grupo de investigação é de grande importância, pois permitiu o seu início por um caminho que os acompanhará no futuro em suas diferentes profissões. O objetivo é: Analisar o tipo de comunicação que se identifica durante o desenvolvimento de um caso clínico que pode ser abordado numa perspetiva interdisciplinar em tempos de isolamento social preventivo obrigatório.

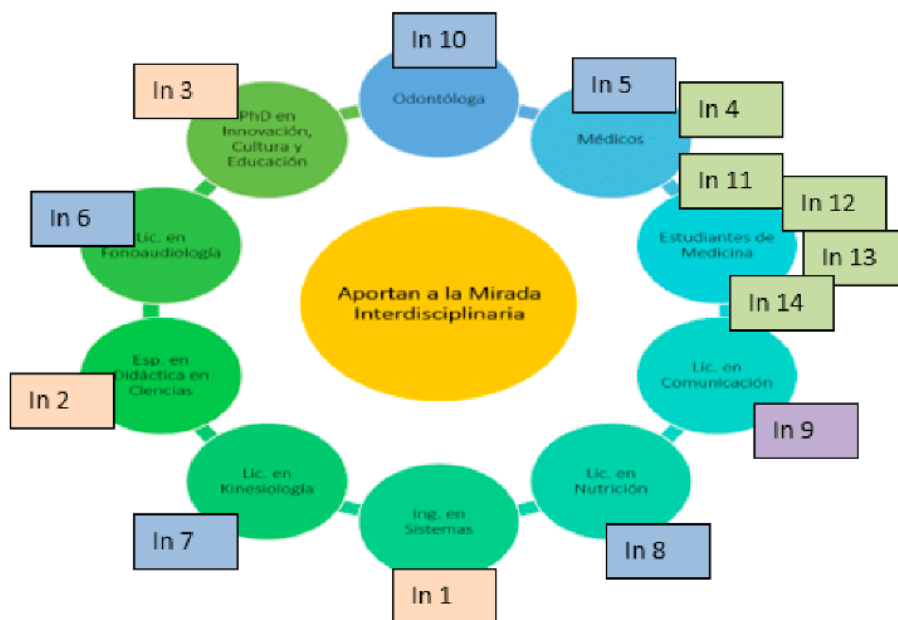
MATERIAIS E MÉTODOS

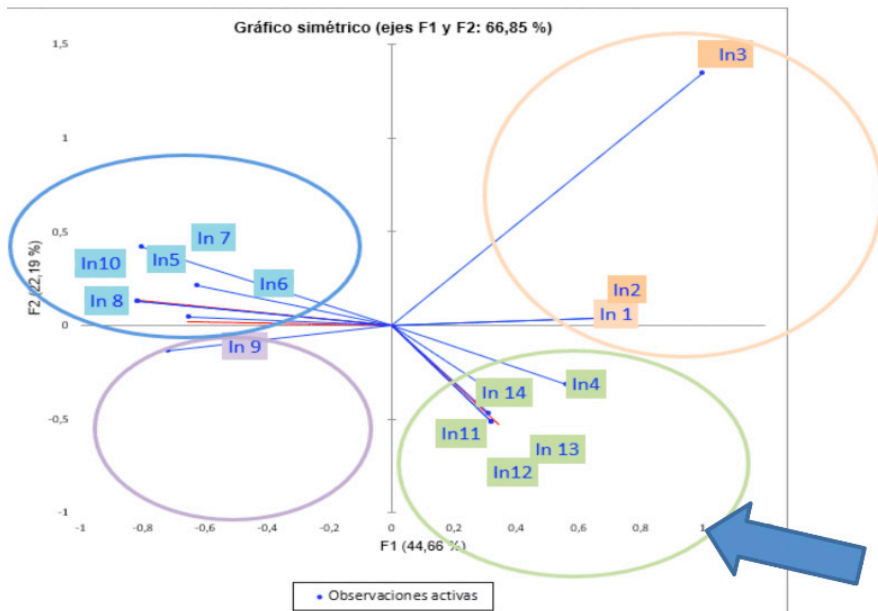
É feito um acompanhamento longitudinal da experiência, descrevendo o tipo de comunicação e as ferramentas selecionadas. Participaram da experiência três alunos avançados e um doutor, cuja participação é analisada neste trabalho mas que faz parte do desenvolvimento do vídeo posteriormente com a participação de todos os membros do grupo de pesquisa.

Apesar do isolamento social preventivo obrigatório, a comunicação face a face não tem sido impossível graças às TIC.

*”O uso de ferramentas de comunicação telemática que permitem a troca textual, de voz e / ou audiovisual, é um fenômeno crescente em nossos tempos e que - junto com a troca textual por meio de mensagens curtas de e para o celular, o conhecido SMS - mudou radicalmente a forma em que as pessoas se relacionam no dia-a-dia ”.(*Castañeda Quintero,2007).

DESENVOLVIMENTO

Diferentes ferramentas oferecidas pelas TIC foram selecionadas pelos membros do grupo de pesquisa Softwares, Simulação e Interdisciplinaridade da Faculdade de Ciências Médicas de uma universidade privada na cidade de Mar del Plata, Argentina. A equipe é formada por 14 membros, que se dividem em grupos de trabalho.

A Análise Fatorial de Correspondências (CFA) é refletida onde a distribuição nos diferentes quadrantes, as participações e associações entre os membros é claramente vista. A análise fatorial é uma técnica estatística cujo objetivo leva a identificar a variabilidade existente no campo dos estudados

Os cuatro quadrantes podem ser identificados. Observa-se que In 4,In 11,In 12, In 13,In 14 são eles os que elaboraram o roteiro e a produção multimídia final do politrauma

Na experiencia, que se apresenta, nesta ocasião, participaram um médico um engenheiro e três alunos avançados da carreira de Medicina, onde são analisadas a conceção de um vídeo com um caso clínico e as modalidades e ferramentas de comunicação selecionadas no intercâmbio. En primeiro lugar, é apresentado um quadro que permite visualizar o tipo de comunicação selecionado pelo grupo que desenvolveu a montagem do caso clínico. Dentre todas as alternativas, Almenara(2004) refere-se à videoconferência por permitir trocas face a face por meio de uma tela, que se tornou a estrela deste trabalho, ao permitir a comunicação síncrona de todo o grupo de pesquisa para analisar o vídeo de suas casas em nesta época de pandemia. A gravação da sessão é realimentada e a examina novamente individualmente no modo assíncrono

É levantada a ideia de desenvolver um roteiro para a concepção de um vídeo com a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar sobre o tema Politrauma.	Comunicação síncrona	• Documento compartilhado • Uso de correio • Aplicativo de mensagens usando telefones celulareres
É feito um esboço do caso clínico e o diálogo entre os alunos	Comunicação síncrona	• Documento compartilhado • Uso de correio • Aplicativo de mensagens usando telefones celulares
Avaliação e correção por médico integrante da equipe de pesquisa	Comunicação assíncrona	• Documento compartilhado • Uso de correio

Troque maneiras de fazer o vídeo	Comunicação assíncrona	• Aplicativo de mensagens usando telefones celulares
primeiras filmagens e ajustes	Comunicação síncrona Uso de telepronter. Filmado com uso de telefone celular	• Uso de telepronter. • Filmado com uso de telefone celular
Elaboração final da filmagem	Comunicação assíncrona	• Documento compartilhado • Uso de correio Aplicativo de mensagens usando telefones celulares
Apresentação do produto a todo o grupo de pesquisa	Comunicação síncrona	• Aplicativo de mensagens usando telefones celulares • Uso de programa de videoconferência

Tabela 1 Tipo de comunicação na fase de elaboração de um vídeo de um caso clínico de politraumatização

Crespo Argudo y Palaguachi Tenecela,(2020) destacan que as que as ferramentas disponíveis permitem interações "dinâmicas e interativas" como a troca de informações, opiniões. Nesta ocasião, dois dos alunos avançados, pertencentes ao grupo de pesquisa, compartilham suas experiências ao fazer um vídeo junto com outro parceiro. As suas trocas permitem-nos apreciar que entre eles e a sua antiguidade na participação, determina que se avance rapidamente no desenvolvimento do produto pretendido e isto está relacionado com aspectos destacados por Valdivieso, Pincay, Pilligua, & Cedeño, (2019) quando referindo-se às estratégias neuroeducacionais quando referindo-se às estratégias neuroeducacionais citando Guillén (2012) que destaca o papel das emoções e, entre elas, a empatia, e que a "prática contínua" possibilita o progresso

Ao suscitar l a ideia de realizar um trabalho interdisciplinar em que possa ser abordado por alunos de todas as carreiras das Ciências Médicas de Mar del Plata sob gestão privada, foi apresentado um conjunto de conteúdos, das tendo-se escolhido o tema do PoltraumatismoAchamos este tema interessante, pois a interação de muitos profissionais é necessária para salvar a vida do paciente e que ele não apresenta alterações em sua qualidade de vida ou estas são as menos possíveis. Começamos fazendo um esboço do caso clínico e o diálogo entre os alunos Isso foi feito com o nosso conhecimento médico aprendido durante a corrida. Em seguida, foi avaliado e e corrigido por um médico que faz parte do grupo de pesquisa. Terminado o caso clínico e o diálogo, começamos a pensar em fazer o vídeo com as dificuldades que isso acarreta em tempos de isolamento social preventivo.Fizemos o primeiro vídeo de teste juntos, já que começamos no mês de março, então tivemos que gravar o vídeo final separadamente por causa da pandemiaAs dificuldades que encontramos ao fazer o segundo vídeo foram principalmente a virtualidade e não que podermos nos reunir para fazê-lo. Custou-nos gravar cada um, a parte do diálogoE sem que nosso parceiro responda às nossas perguntas. Ruídos externos, interrupções, foram estes apenas alguns dos incómodos que conseguimos ultrapassar.Também foi complexo ter que fazer cada um na casa deles, já que nós três vivíamos com mais genet e que havia silêncio, não foi algo fácil de conseguir, assim como os três coincidindo com com verbas semelhantes para filmar.Além disso, tivemos que assistir aos vídeos dos nossos colegas para tentarmos ter a mesma dinâmica e fluência ao falar, cada um teve que gravar sua parte várias vezes devido ao esquecimento de algumas palavras, ruídos externos, interrupções
A vantagem que tivemos ao fazer esta proposta interdisciplinar foi ter conhecimentos médicos avançados e sobre outras áreas das Ciências Médicas, com os quais pudemos elaborar um caso clínico e onde alunos de Medicina, Nutrição, Cinesiologia, Odontologia e Fonoaudiologia.Nosso produto foi analisado por profissionais de cada uma dessas disciplinas queEles fizeram sugestões de ajustes. A ideia é construir juntos um um olhar interdisciplinar. Mais tarde, o engenheiro do grupo editou o vídeo

CONCLUSÕES

O século 21 começou com um crescimento exponencial da tecnologia, que resultou em uma mudança substancialnos modos de comunicação em todas as atividades humanas. A situação de pandemia teve um forte impacto nas diferentes formas convencionais de ensino e aprendizagem. De forma abrupta, professores e alunos tiveram que aprimorar o conhecimento que já possuíam de todos os recursos de TIC e aprender de forma rápida e iminente a usar os diferentes recursos disponíveis para seu uso. A pandemia sem dúvida gerou uma forte mudança de paradigma nos modelos de ensino existentes em todas as escolas níveis. Resta ser avaliado como isso impactará no futuro, as mudanças não. programado que tínhamos que viajar É necessário imaginar diferentes cenários que exigiram Terão espírito criativo e formação permanente em inovação em grupos de investigação.

REFERÊNCIAS

Almenara, J. C. (2004). A videoconferência. Seu uso didático. em Blázqiez, F. (cood): (2003): Novas tecnologias em centros educacionais, Mérida, Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Junta de Extremadura ,99-115. (ISBN: 84- 95251-87-6).

Castañeda Quintero, L. J. (2007). Ferramentas síncronas e quase síncronas para comunicação educacional em https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/13416/1/videoymsn.pdf

Crespo Argudo, M. del C., & Palaguachi Tenecela, M. C. (2020) Educação, com tecnología em uma pandemia: Breve análise Breve Análisis. *Revista Scientific*, *5*(17), 292-310. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.16.292-310

Escobar, Y. C. (2010). Interdisciplinaridade: desafio para o ensino superior e a pesquisa.. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169.

Pacheco, A., Q.(2013) Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: os recursos da Web 2.0. *Revista de lenguas modernas*, (18).

Ramos, J. L. B. (2004).Os auxiliares de ensino: clasificação,seleção e aplicação.. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (24), 113-124.

Valdivieso, P. A. V., Pincay, G. H. Z., Pilligua, P. Y. V., & Cedeño, G. M. B. (2019) Estruturas mentais na contrução de aprendizagens significativas *CIENCIAMATRIA*, *5*(8), 228-241.

CAPÍTULO 4

O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO DA EAD

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 04/03/2021

Leonardo de Paula Miranda
Doutor em Ciências da Saúde, Especialista em Educação à Distância, Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/4904621470972960

Leila Conceição de Paula Miranda
Mestra em Ensino em Saúde, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/1544533137751881

José de Almeida Carneiro Neto
Especialista em Treinamento Desportivo
Ibicaraí – Bahia
http://lattes.cnpq.br/0665710101053720

Thatiane Lopes Oliveira
Doutora em Ciências da Saúde, Especialista em Educação à Distância,BInstituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/9297267648816937

Luciana de Paula Miranda
Especialista em Saúde Pública, Faculdades Integradas Pitágoras
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/8494585928519045

Falyne Pinheiro de Oliveira
Graduanda em odontologia, Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/0060466881114663

RESUMO: A Educação à Distância (EAD) tem sido, especialmente, importante para ampliar o acesso à educação àqueles que não podem estar presentes numa sala de aula, contribuindo assim para que, grande parcela da população, seja qualificada para o mercado de trabalho. Neste sentido, o presente estudo buscou verificar qual o papel do professor formador para a aprendizagem do aluno da EAD. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo revisão bibliográfica, buscando-se referenciais teóricos na base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Google acadêmico, com uma total de vinte trabalhos pesquisados e analisados. Utilizou-se as palavras "Educação à distância" e "professor formador" como descritores. Conforme achados, o professor formador possui uma diversidade de funções no ensino de EAD, tais como: promover interação pedagógica com os discentes, construir o conteúdo da disciplina, avaliar, instigar no aluno o raciocínio crítico, dominar as TIC`s, dentre outras competências. Portanto infere-se que, o professor formador da EAD, possui inúmeras atribuições além de, somente, transferir conhecimento, sendo também peça-chave para o discente construir seu saber no processo dicotômico de ensino-aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância. Professor formador. Aprendizagem.

THE ROLE OF THE TEACHER TEACHER FOR LEARNING EAD STUDENTS

ABSTRACT: Distance Education (EAD) has been especially important to expand access to education for those who cannot be present in a

classroom, thus contributing to a large portion of the population being qualified for the job market. In this sense, the present study sought to verify the role of the teacher teacher for the learning of the EAD student. This is a descriptive study, of the bibliographic review type, looking for theoretical references in the database Scielo (Scientific Electronic Library Online) and Google academic, with a total of twenty works researched and analyzed. The words "Distance education" and "teacher trainer" were used as descriptors. According to the findings, the teacher teacher has a diversity of functions in the teaching of distance education, such as: promoting pedagogical interaction with students, building the content of the discipline, evaluating, instigating in the student critical reasoning, mastering ICT`s, among other skills. Therefore, it can be inferred that the teacher who is a teacher of distance education has numerous attributions, in addition to only transferring knowledge, and is also a key part for students to build their knowledge in the dichotomous teaching-learning process.
KEYWORDS: Distance Education. Teacher trainer. Learning.

INTRODUÇÃO

Na atualidade a sociedade está, cada vez mais, obtendo acesso aos ambientes tecnológicos e suas ferramentas, o que possibilita à sociedade contemporânea a expansão do conhecimento no âmbito da educação.

Com o surgimento dos computadores e das tecnologias da informação e comunicação (TICS) é possível olhar para o contexto educacional sob uma nova ótica de educação mais colaborativa, ganhando destaque, então, a Educação à Distância (EAD).

A EAD provoca mudanças no contexto de saberes e conhecimentos, à medida em que ultrapassa o modelo de ensino presencial para uma educação de comunicação e informação sem fronteiras, sendo o aluno protagonista do seu aprendizado.

O professor necessita ter clareza dos aspectos que envolvem a aprendizagem colaborativa em ambientes on-line para saber conduzir o processo, fazer com que os alunos possam interagir e realmente cooperar na aprendizagem, para produzir conhecimentos, por meio das diversas atividades possíveis num curso on-line.

Assim, tendo em vista a expansão da tecnologia e o advento da EAD, no contexto educacional atual, torna-se de extrema relevância abordar o papel do professor formador no processo da formação discente.

Este estudo teve por objetivo verificar qual o papel do professor formador para a aprendizagem do aluno da EAD.

Considerando que a EAD, nos últimos anos, vem ganhando espaço e se destacando no cenário educacional como uma modalidade de ensino promissora, dando maior oportunidade de estudo a quem não pode frequentar a sala de aula presencial e, compreendendo também, que o professor formador da EAD constitui parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais, obter maior conhecimento sobre a questão oportunizará uma mudança de concepção e, talvez, até na prática também.

METODOLOGIA

Mediante percepção de pouca produção científica sobre o tema, o estudo se mostra oportuno.

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo revisão bibliográfica, buscando-se referenciais teóricos na base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Google acadêmico, sendo inclusos um quantitativo de vinte trabalhos, pesquisados e analisados durante o período de janeiro a maio de 2020. Os descritores utilizados foram “educação à distância” e “professor formador” nos locais de busca.

DISCUSSÃO

A prática da EAD tem sido concretamente uma prática educativa, isto é, de interação pedagógica, cujos objetivos, conteúdos e resultados obtidos se identificam com aqueles que constituem, nos diversos tempos e espaços, a educação como projeto e processo humanos, histórica e politicamente definidos na cultura das diferentes sociedades (SARAIVA, 1996).

Definida como uma modalidade de ensino que facilita a autoaprendizagem, ela é apoiada por recursos didáticos organizados, disponibilizados em distintos suportes de informação, e que podem ser utilizados por diversos meios de comunicação. Destaca-se que a sociedade atual requer um novo perfil de profissional, com competências múltiplas, que desenvolve o trabalho em equipe e seja capaz de adaptar-se a situações novas. Assim, para se alcançarem essas competências, necessita-se de conhecimento para utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas pedagógicas efetivas a serviço dos profissionais (OLIVEIRA, 2007).

Moore e Kearsley (2007) destacam a geração de classes virtuais com base na internet, em que se registra alto índice de interesse, com a utilização de métodos construtivistas de aprendizagem colaborativa, sendo possível a integração de várias mídias (texto, áudio, imagem estática, vídeo) em uma única plataforma de comunicação. Com isso, amplia-se a interação dos distintos participantes do processo educativo, sejam eles professores, alunos, administração e pessoal de apoio. Consiste num dos grandes diferenciais que a atual tecnologia digital oferece à EAD, favorecendo sua grande expansão nos últimos tempos.

Segundo Brasil (2005) a EAD é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Para Almeida (2003) a EAD consiste em uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades

do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração. Dessa forma o aluno adquire uma certa emancipação em seus estudos e se torna um ser ativo em seu processo de aprendizagem participando nos momentos de discussões, refletindo, dando opiniões e questionando.

Com relação à figura docente na EAD Ribas (2010) ressalta que, diante das novas transformações do ensino, uma nova postura é exigida dos educadores. Para a EAD, o papel do professor representa um grande diferencial.

Litwin (2001) define a EAD como sendo uma modalidade de ensino com características específicas, com sua maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implantar situações em que os alunos aprendem. Dessa forma, o traço peculiar desta modalidade consiste na mediatização das relações entre professores e alunos, implicando, de modo essencial, substituir a assistência regular à aula por uma nova proposta, em que professores ensinam e estudantes aprendem, em circunstâncias não convencionais, isto é, em espaços e tempos que não compartilham.

Brasil (1998) considera que a característica essencial da EAD é o aluno se envolver na atividade de aprendizagem em um local onde o professor não esteja fisicamente presente. Ela carece de se apoiar em meios e no uso de tecnologias para transmitir a mensagem do professor para o aluno.

No ensino a distância o aluno é o centro do processo de aprendizagem e deve ser levado a desenvolver habilidades para o trabalho independente, para a tomada de decisões e esforço autorresponsável; o professor deve desenvolver no aluno a capacidade de selecionar informações, de refletir e decidir por si mesmo. É preciso lembrar que o professor deve ser, antes de mais nada, um eterno estudante, pois não é o dono do conhecimento; ele é, sim, melhor conhecedor dos caminhos que levam a esse conhecimento (CHERMANN E BONINI, 2000).

Conforme Silva (2009) o grande desafio docente pode estar relacionado a se abrir para construir novas práticas, que superem a fragmentação dos saberes, por uma prática que favoreça uma construção coletiva, com a troca e a partilha.

Fava (2014) afirma que o contexto da educação virtual tem peso cada vez mais significativo na educação real, tendo a primeira influência e poder de transformação sobre a segunda. Dessa forma, os educadores precisam desenvolver habilidades que possibilitem mudanças processo educacional.

Para Delors (2001) o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

É preciso que ele tenha preparo para saber lidar com as diferentes situações que possam surgir, onde, atuando como facilitador, como um mediador, possa realmente

acrescentar ao curso o trabalho em conjunto, visando a aprendizagem colaborativa. Porém, simplesmente inserir o processo de colaboração, sem preparar os alunos para essa aprendizagem, não se chegará a resultados esperados (LEITE *et al.*, 2005).

Aretio (2002) defende que o professor formador, responsável por guiar o processo de aprendizagem, precisa definir o nível de exigência da disciplina, selecionando os aspectos a avaliar e coordenando os tutores da disciplina.

Behrens (2010) argumenta que o docente, em suas práticas educativas, precisa conjugar funções de mediador, informador e contextualizador, tanto no fazer docente presencial quanto na EAD.

Tendo a EAD, ligação intrínseca com as TICS, uma vez que se constitui num setor altamente dinâmico e pródigo em inovação, a atuação nesse ambiente exige do professor uma formação para esses aspectos e suas consequências pedagógicas (FORMIGA, 2009).

Neste aspecto, Barrenechea (2003) defende que o docente, além de conhecer a sua matéria, planejar seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, avaliar os processos desenvolvidos, entre outros aspectos bem conhecidos na educação presencial, necessita dominar as TIC´s, a gestão do ambiente virtual de aprendizagem, a organização da disciplina em um espaço de tempo diferenciado do que aquele do presencial, bem como o gerenciamento de trabalho em equipe, para que os alunos construam suas identidades a partir dos elementos formadores de dados pela instituição, pelos professores, pelos colegas e por todos aqueles que nomeiam e qualificam sua prática discente.

Segundo Da Costa (2017) alguns requisitos são exigidos do professor de EAD, como: interagir com o estudante, dando-lhe mais autonomia e ao mesmo tempo exigindo; saber adequar a linguagem para televisão - para as videoaula; utilização correta de algumas técnicas de fala bem como de respiração e dicção; ministrar aulas em estúdio; saber usar os ambientes virtuais; escrever material didático impresso e on-line; entre outros.

Ferreira (2013, p. 193) salienta que, uma das atribuições da docência na EAD, é a elaboração de conteúdos dialógicos, interativos, sendo o docente um orientador intermediário num processo de associação teoria-prática.

Criar propostas de atividades para reflexão, apoiar sua resolução, sugerir fontes de informação alternativas, oferecer explicações, favorecer os processos de compreensão e propor desafios e novos meios de ensinar e aprender, são ações que compreendem a práxis do fazer docente (MAGGIO, 2001).

Morin (2005) reitera que as relações estabelecidas, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, com o professor e o aluno, dão base à uma ação profissional, em que saberes estão implícitos a toda ação efetivada, e deixam marcas, já que o lidar com pessoas pode envolver sentimentos, afetos, emoções e, não apenas, racionalização. Com isso, a docência, nesse espaço, necessita de uma perspectiva mais aberta, para que a interação ocorra, não deixando de lado a racionalidade construtiva do saber.

Para além da transmissão de conhecimentos ou uso de recursos didáticos

tecnológicos adaptados, a EAD representa uma estratégia inovadora e desafiadora para a prática pedagógica docente, que deve ser avaliada e aprimorada, constantemente, em prol da significância do ensinar e aprender.

CONCLUSÃO

Não há dúvidas de que a EAD promova uma democratização da educação na medida em que, possibilita ao indivíduo, poder se qualificar/profissionalizar, tornando-se uma modalidade educacional de extrema importância para a sociedade contemporânea. Assim, essa nova configuração da educação, trás consigo o desafio de preparar o discente para o desenvolvimento de suas potencialidades, enquanto ser mais reflexivo e crítico da sua realidade, tendo o professor formador, um papel fundamental nesse processo, que é de participar ativamente nessa construção, através de uma didática diversificada, com recursos tecnológicos disponíveis, para proporcionar um ensino-aprendizagem satisfatórios.

REFERÊNCIAS

1 ALMEIDA, M.E.B. **Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

2 ARETIO, L.G. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2002.

3 BARRENECHEA, C. A. **A formação da identidade do aluno na educação**. Educar, Curitiba, n. 21, p. 117-131, Editora UFPR, 2003.

4 BEHRENS, M. A. **Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 47-66, nov. 2010.

5 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 2005.

6 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre a Educação a Distância como forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem**. Brasília, DF, 1998.

7 CHERMANN, M; BONINI, L.M. **Educação a distância. Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet.** Universidade Braz Cubas, s/d, 2000.

8 DA COSTA, V.G. Professores formadores dos cursos de Licenciatura em Letras (EaD): a constituição da identidade. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.17, n. 2, p. 175-184, mai/ago, 2017.

9 FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

10 FERREIRA, S.R. **A docência na EAD**. Anais do V Seminário Internacional de Educação a Distância - CAED - UFMG. Disponível em: https://www.ufmg.br/ead/seminario /anais/pdf/Eixo_2.pdf. Acesso em: 04 de fev de 2020.

11 FORMIGA, M. **A terminologia da EAD**. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 39-46, 2009.

12 LEITE, C.L.K. *et al*. **A Aprendizagem Colaborativa na Educação a Distância online**. 2005.

13 LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

14 MAGGIO, M. **O Tutor na Educação a Distância**. In: LITWIN, E (Org.). **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, p. 93-110, 2001.

15 MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

16 MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 10ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

17 OLIVEIRA; M.A.N. Educação à distância como estratégia para a educação permanente em saúde: possibilidades e desafios**. Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 60, n. 5, set./out 2007.

18 RIBAS, I.C. **Paulo Freire e a ead: uma relação próxima e possível.** Curitiba–Paraná, junho, 2010.

19 SARAIVA, T. **Educação a distância no Brasil: lições da história.** Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun,1996.

20 SILVA, D. Etimologia Apesar da cabeçada - **Revista Caras**- Ed. 665, ano 13, n.31, 2009.

CAPÍTULO 5

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 28/04/2021

Lucas Capita Quarto
http://lattes.cnpq.br/1099489600969947
https://orcid.org/0000-0003-4197-4998

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza
http://lattes.cnpq.br/4343132447281176

José Fernandes Vilas Netto Tiradentes
http://lattes.cnpq.br/4826221802115527

Margarete Zacarias Tostes de Almeida
http://lattes.cnpq.br/5866595322266041

Elan Francis Gonçalves de Araújo

Fernanda Castro Manhães
http://lattes.cnpq.br/1866461041232723

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo com docentes de um curso de Extensão Universitária em Neurociências de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Noroeste Fluminense. Durante a pesquisa de campo, os entrevistados responderam um questionário a respeito da utilização de tecnologias no decorrer de sua prática docente. A presente pesquisa permitiu a identificação de inúmeros benefícios da influência das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática docente. Os recursos tecnológicos na sala de aula possibilitam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A tecnologia está cada mais desenvolvida nos setores da sociedade. Dessa forma, era imprescindível a inserção da tecnologia nas salas de aula. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de capacitação e treinamento para que os profissionais da educação se sintam seguros durante a utilização desses recursos. A educação é a base para a formação crítica de um indivíduo, tarefa que também deve ser assegurada pelo ambiente universitário, logo os recursos tecnológicos dentro do ensino superior devem ser bem empregados e utilizados, preparando o estudante para a vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Educação. Ensino. Extensão.

ABSTRACT: This study aims to analyze the influence of information and communication technologies in teaching practice. To this end, a field research was carried out with documents from a University Extension course in Neurosciences at a private Higher Education Institution (IES) in the Northwest of Rio de Janeiro. During a field research, respondents answered a questionnaire about the respect for the use of technologies during their teaching practice. This research allowed to identify numbers of benefits of the influence of information and communication technologies in teaching practice. The technological resources in the classroom enable a more meaningful and contextualized learning. Technology is increasingly developed in sectors of society. Thus, the insertion of technology in the classrooms was essential. However, it is important to emphasize the need

for training and education for education professionals, if there is any insurance during the use of these resources. Education is a basis for the formation of an individual, a task that must also be ensured by the university environment, logo of technological resources within higher education must be well used and used, prepared or studied for life in society.
KEYWORDS: Technology. Education. Teaching. Extension.

1 I INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos têm proporcionado novos meios de comunicação, bem como mudanças mundiais no contexto econômico e social. As tecnologias possibilitam novas maneiras de distribuição do conhecimento. A sociedade moderna vive conectada aos diversos recursos que as Tecnologias de Informação e Comunicação fornecem. Este fator exige indivíduos cada vez mais capazes de conviver e dialogar nesse novo mundo interativo e interdependente.

O ambiente educacional é privilegiado de interação social, comunicação e conhecimento, no entanto, este deve se integrar e interligar aos demais espaços de conhecimento existentes. Destarte, as Tecnologias da Informação e Comunicação surgem como um conjunto de recursos tecnológicos e educacionais que revolucionaram as relações sociais. Elas estão cada vez mais presentes no campo educacional, assumindo um importante papel na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Utilizar os recursos tecnológicos torna processo de aprendizagem mais atrativo, proporcionando novas formas de ensino.

A contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação no ambiente educacional ultrapassa a forma dialógica de promover aprendizagens, desencadeando também novas formas de questionamentos, reformulações e flexibilidade. Destarte, surge o questionamento da presente pesquisa: Qual a influência das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente?

Para responder ao questionamento que norteia o presente estudo, esta pesquisa tem como objetivo analisar a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática docente. Para tanto, será realizada uma pesquisa de campo com docentes de um curso de Extensão Universitária em Neurociências de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Noroeste Fluminense.

A educação brasileira se dedica pouco aos estudos da aplicação das tecnologias da informação no campo educacional, sobretudo no que diz respeito ao posicionamento dos professores frente ao uso dessas tecnologias na prática docente. Assim, a presente pesquisa justifica-se a partir da necessidade de analisar a influência das tecnologias da informação e comunicação na prática docente.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A aplicabilidade das tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional

Na busca por uma sala de aula mais dinâmica, o educador está sempre à procura de novas metodologias de ensino. A principal marca da educação contemporânea é a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula (SOUZA, 2016). Estes contribuem para o aprendizado e interesse dos estudantes por intermédio de uma prática pedagógica transformadora e reflexiva. Com a evolução das tecnologias digitais, estas começaram a ser consideradas ferramentas úteis no ambiente escolar.

Inúmeras instituições de pesquisa se dedicaram a promoção e avaliação da atuação da tecnologia no campo educacional, como o *International Society for Technology in Education* (ISTE) que entre os anos 2002 e 2008 lançou diversos parâmetros para apoiar a inserção do universo tecnológico no ambiente escolar (PEREIRA; SILVA, 2014). As potencialidades do computador no campo educacional estão sendo estudadas e discutidas desde a década de 70 (REIS *et al*., 2012). Atualmente, essa discussão continua devido ao contínuo desenvolvimento das tecnologias (PEREIRA; SILVA, 2014). O computador é um exemplo de tecnologia da informação presente no cotidiano de maioria da pessoas, sendo assim, é imprescindível que as instituições educacionais busquem maneiras de incluí-lo como uma ferramenta auxiliadora do processo de ensino-aprendizagem.

A maneira como o sistema educacional incorpora as Tecnologias da Informação e Comunicação influencia diretamente na redução da exclusão digital do país (UNESCO, 2009). No processo de ensino-aprendizagem, é importante ressaltar a importância do aprender fazendo, da experiência e da participação. É necessário que os estudantes e professores saibam filtrar e aproveitar os pontos positivos das Tecnologias da Informação e Comunicação, visando o desenvolvimento pessoal e social (ARAUJO, 2017). É de responsabilidade do educador a criação de um ambiente desafiador e rico de metodologias diversificadas mediadas pela inserção das tecnologias.

Segundo Freire (2011), as Tecnologias da Informação e Comunicação se encaixam perfeitamente no campo educacional, pois permitem diversas maneiras de trocar informações e conhecimento. Os recursos tecnológicos na sala de aula possibilitam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A tecnologia está cada mais desenvolvida nos setores da sociedade. Dessa forma, de acordo com Weber e Silva (2011), era imprescindível a inserção da tecnologia nas salas de aula.

3 | METODOLOGIA

O trabalho está fundamentado em uma revisão de literatura. Este tipo de pesquisa é realizado por intermédio de consulta em materiais científicos escritos e publicados por

autores especialistas dentro do tema em questão. Assim, o pesquisador tem aproximação direta com o que foi produzido textualmente, sem ter feito algum tipo de pesquisa de campo em determinado local para conhecer visualmente seus procedimentos na realização de atividades.

Após a revisão de literatura foi realizada uma entrevista com 8 docentes de um curso de extensão universitária em Neurociências. De acordo com Gil (2008), a entrevista é a coleta de dados mais flexível que dispõem as ciências sociais. A entrevista amplia o caráter exploratório da pesquisa, por permitir o alcance de informações detalhadas sobre o tema estudando. Durante a entrevista, os entrevistados foram questionados a respeito da utilização de tecnologias no decorrer de sua prática docente.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos na pesquisa de campo foram discutidos conforme os resultados obtidos por intermédio da entrevista realizada com os oito doentes do curso de Extensão Universitária em Neurociências de uma Instituição de Ensinos Superior (IES) privada do Noroeste Fluminense. No questionário, 100% dos respondentes alegaram utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação na sua prática docente, assim como acreditam que a *internet* veio para facilitar a prática docente, conforme o gráfico da Figura 1.

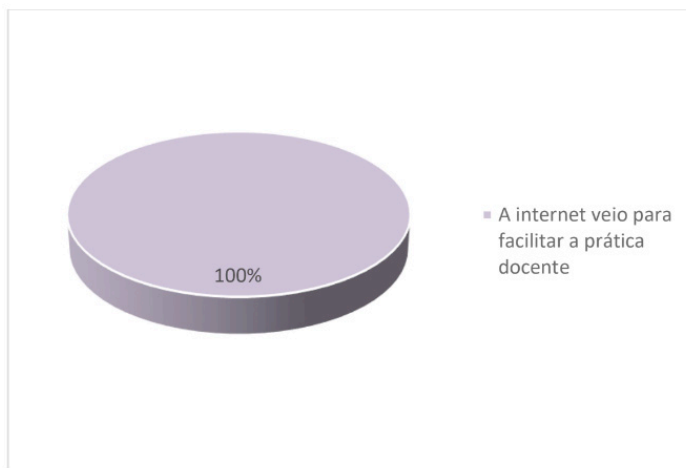



Figura 1. Percentual de entrevistados que acreditam que a *internet* veio para facilitar a prática docente

Fonte: Elaborado pelos autores

As Tecnologias da Informação e Comunicação abrem novas possibilidades ao universo educacional, exigindo uma nova atuação do educador (VIEIRA, 2007). De acordo

com Lucena (2016) a inserção das tecnologias no contexto educacional permite uma conexão entre alunos e professores, facilitando um melhor desempenho do conhecimento. E o acesso à *internet* nas instituições de ensino permite que a aprendizagem ocorra frequentemente no espaço virtual.

Segundo Nogueira *et al*. (2013) a *internet* faz com que a escola se torne um ambiente mais interessante, centrando a aprendizagem nas individualidades de cada estudante, possibilitando o uso de diferentes fontes de informação e meios de comunicação. Kensky (2007) enfatiza o fato da *internet* permitir um trabalho interdisciplinar na sala de aula, buscando responder os desafios gerados pelo próprio avanço da ciência. As diversas possibilidades de uso do conhecimento provido pela internet podem auxiliar o trabalho interdisciplinar a superar a fragmentação do saber e a falta de relação deste com a realidade do aluno.

Entre os recursos tecnológicos mais utilizados pelos entrevistados, encontram-se os vídeos (38%), computadores (37%) e *Websites* e *Homepages* (25%), conforme discute o gráfico da Figura 2. Ambos, segundo Silva e Cogo (2007) estão modificando os métodos de ensino e aprendizagem, oferecendo mais versatilidade, interatividade e flexibilidade no compartilhamento do conhecimento.

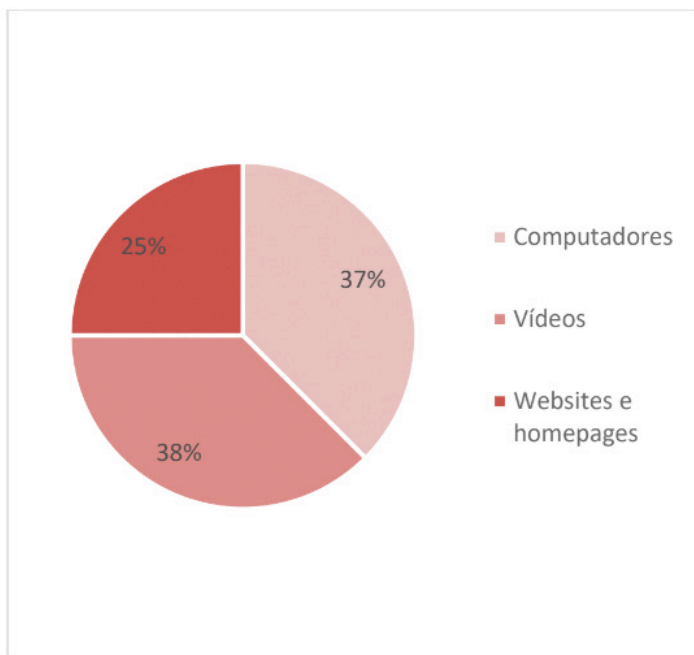



Figura 2. Recursos tecnológicos mais utilizados pelos entrevistados

Fonte: Elaborado pelos autores

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação influi na quebra de um paradigma histórico, visto que a construção do conhecimento no ambiente educacional sempre foi realizada por intermédio da assimilação de conteúdo, muitas das vezes, transmitido de forma descontextualizada de seu cotidiano e cultura. Nessa perspectiva, os estudantes são autônomos e incentivados a analisarem a realidade que os cercam, de maneira crítica (LUCENA, 2016), o que auxilia na formação de um sujeito situado no tempo e espaço.

As tecnologias, de acordo com Levy (1999), potencializam a produção de saberes, priorizando a heterogeneidade e favorecendo a criação do conhecimento. De acordo com o gráfico da Figura 3, quando questionados se utilizam o laboratório de informática em suas aulas, 62% dos respondentes responderam sim e 38% não.

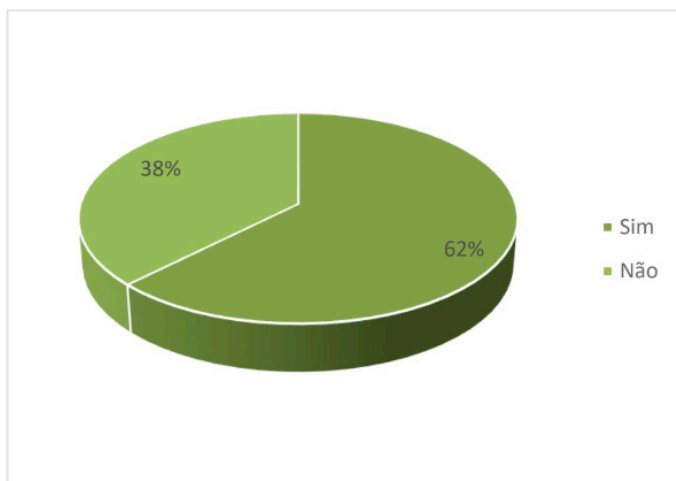



Figura 3. Total de entrevistados que utilizam os laboratórios de informática em suas aulas

Fonte: Elaborado pelos autores

Para Moita (2007) é necessária a promoção de interações e aprendizagem por meio dos laboratórios de informática, considerando que o processo de aprendizagem a partir da perspectiva sociointeracionista. Valente (2007) ressalta a importância do uso de laboratórios de informática no cotidiano das Instituições de Ensino Superior (IES), afirmando que os mesmos configuram novas metodologias de ensino. Vale mencionar que independentemente da modalidade de uso do computador ou de qualquer outro recurso tecnológico, a postura ativa do professor é necessária para que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) gerem os saberes exigidos pela educação contemporânea.

Conforme apresenta o gráfico da Figura 4, no que diz necessário para uma maior

utilização dos recursos tecnológicas no contexto educacional 75% dos respondentes acreditam na necessidade de realização de cursos de formação continuada sobre Novas Tecnologias, enquanto 25% dizem que os professores devem buscar conhecimentos sobre o uso das tecnologias.

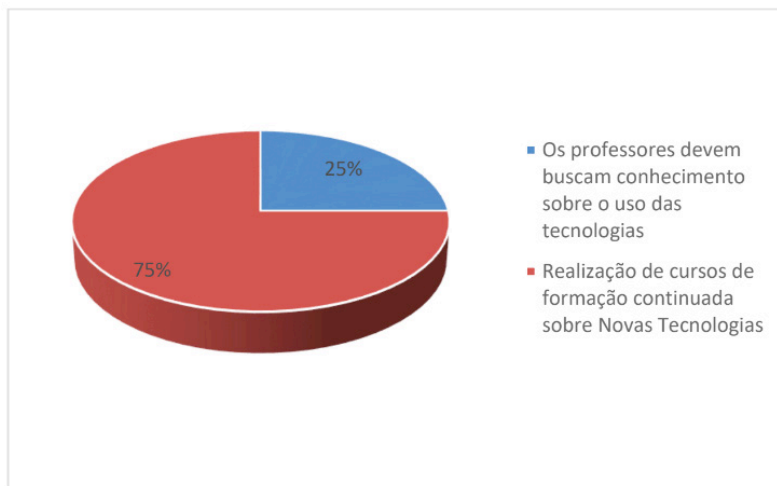



Figura 4. O que é necessário para uma maior utilização dos recursos tecnológicos no contexto educacional?

Fonte: Elaborado pelos autores

A formação de professores para essa nova realidade tem sido crítica e não priorizada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas escolas. Para efetivar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática docente é preciso que ocorra a formação doente. Segundo Sousa (2010, p. 90) o professor “deve buscar novas formas de ajudar o aluno, despertando o seu interesse, desafiando-o, levando a discussão e à ação-reflexão, auxiliando-o a descobrir o significado e o contexto do conteúdo abordado”. Logo, a capacitação do docente é um fator decisivo para que ocorra mudanças na cultura do ambiente educacional e nas modalidades de ensino (RECUERO, 2012).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias atribuem inúmeros benefícios para a sociedade contemporânea, sobretudo quando incorporadas no contexto educacional, uma vez que proporcionam novas formas de ensino e aprendizagem. Os âmbitos cultural e social se adequaram ao universo tecnológico, exigindo novas maneiras de acesso ao conhecimento, cidadãos criativos, dinâmicos e flexíveis. A educação é a base para a formação crítica de um

indivíduo, tarefa que também deve ser assegurada pelo ambiente universitário, logo os recursos tecnológicos dentro do ensino superior devem ser bem empregados e utilizados, preparando o estudante para a vida em sociedade.

O docente deve saber usufruir dos recursos tecnológicos e contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, é necessário aliar as tecnologias às novas metodologias, tornando o processo de aprendizagem eficaz. É nesse momento que o professor deixa de ser o detentor do conhecimento se tornando um mediador, facilitador, de modo que os estudantes se tornam sujeitos ativos na busca pelo conhecimento. A presente pesquisa demonstra inúmeros benefícios da influência das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática docente, no entanto é importante ressaltar a necessidade de capacitação e treinamento para que os profissionais da educação se sintam seguros durante a utilização desses recursos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. **Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês.** 2017. 244 f. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2011.

JONASSEN, D. **Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas**. Porto-Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 23, 2007.

KENSKY, V. M. **Educação tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34,1999.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.59, p.277-290, jan./mar. 2016.

MOITA, F. M. G. S. C. **Game on:** os jogos eletrônicos na escola e na vida da geração@. São Paulo: Atomoealinea, 2007.

NOGUEIRA, L. K. da C. et al. **Formação de professores e tecnologias da informação e comunicação – TIC´s:** uma relação necessária para o uso de recursos tecnológicos na educação. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém, 2013.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO (2009). **TICs na educação do Brasil**. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/ict-in-education/. Acessado em: 12 de dezembro de 2019.

PEREIRA, E.; SILVA, D. R. O uso de TICS como recursos de apoio pedagógico no processo de ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Cadernos PDE**, v. 1, 2014.

RECUERO, R. **A conversação em rede:** comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, M. L da. **A urgência do tempo:** novas tecnologias e educação contemporânea. In: (org.) Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, A. P. S. S.; COGO, A. L. P. Aprendizagem de punção venosa com objeto educacional digital no curso de graduação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre/RS, v. 28, n. 2, p.185-192, 2007.

SOUSA, S. R. R. **Educação e as novas tecnologias da informação e comunicação**. Modulo IV do curso de Pedagogia em EAD, do Programa da Universidade Aberta do Brasil. Teresina-PI UFPI, 2010.

SOUZA, L. de O. **As TIC na Formação Docente:** Fundamentos para o design de objetos virtuais de aprendizagem. 2016. 70 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química (IQ), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2016.

VALENTE, J. A. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Pátio-Revista Pedagógica**, ano XI, n.44, p.12-15, Porto Alegre, 2007.

VIEIRA, M. V. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância pelos tutores do projeto veredas na AFOR UFJF**. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

CAPÍTULO 6

O DESEMPENHO PROFISSIONAL DO EDUCADOR E SUA INFLUÊNCIA SOBRE O APRENDIZADO DOS CONTEÚDOS DE BIOLOGIA

Data de aceite: 28/04/2021

Lucélia Sandra Silva Barbosa Braga
Especialista em Docência do Ensino Superior e Planejamento Educacional e Profª da Rede Pública Estadual de Minas Gerais

Rosiney Rocha Almeida
Doutora em Ensino de Ciências e Professora do Instituto Federal Norte de Minas Gerais – IFNMG/Campus Januária

Heron Walmor Santos Cruz
Mestre em Biotecnologia e Prof. do Instituto Federal Norte de Minas Gerais – IFNMG/ Campus Januária

RESUMO: Este estudo procura diagnosticar como o desempenho profissional do docente influencia no aprendizado dos conteúdos do componente curricular Biologia. Para isso, foi aplicado um questionário com indagações objetivas e discursivas a 112 estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Instituto Federal Norte de Minas Gerais – Campus Januária em setembro de 2011. O objetivo principal desta pesquisa é analisar como, no desempenho de suas atividades, o educador pode influenciar na assimilação dos conteúdos de Biologia e na afinidade dos estudantes com a disciplina em questão. Como objetivos específicos, pretende-se apontar e descrever quais características presentes no educador facilitam os processos de aprendizagem. Foi detectada expressiva influência do docente sobre o interesse, aprendizado e afinidade dos discentes com a Biologia. As características mais recorrentes no educador apontadas na pesquisa que interferem no aprendizado foram a metodologia de ensino adotada, o relacionamento estabelecido entre docente e discentes e o conhecimento técnico-científico do educador.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil do Educador, Ensino-aprendizagem, Ensino de Biologia.

THE PROFESSIONAL PERFORMANCE OF THE EDUCATOR AND HIS INFLUENCE ONTHE TEACHING OF BIOLOGY

ABSTRACT: This study sought to diagnose the professional teaching influence performance of educators on learning biology. To achieve this objective, we gave a questionnaire with objective and discursive questions to 112 12th grade high school students at the “Instituto Federal Norte de Minas” at the Januária Campus. The survey’s main objective was to analyze, in performance activities, how the teacher influences the assimilation of the content of this discipline by students and to evaluate their affinity to Biology. As objectives, our specific aim was to point out and describe what features presented by the teacher facilitates learning processes in students. Significant influence of teachers on the interest, learning and affinity of students toward the discipline was observed. The most recurrent features performed by teachers which affect learning potential in learning were the teaching methodology adopted by teachers, the relationship established between the teacher and student and the technical and scientific knowledge.

KEYWORDS: Profile of educator, teaching-learning , Teaching of Biology.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a necessidade de se conhecer como e quais os métodos contribuem para os processos de ensino/aprendizagem, Freire (1996, p. 29) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Trata-se de uma via de mão dupla, onde uma prática serve à outra e desvinculadas tornam-se omissas. Por isso, é preciso identificar e se apossar do conhecimento sobre os fatores que interferem no processo dinâmico do aprendizado para otimizá-lo.

Repensar as metodologias da educação é repensar sobre a atuação dos agentes nela diretamente envolvidos; e tratar sobre os sujeitos desta ação significa, dentre tantos aspectos, analisar sobre as relações estabelecidas entre professor e educando.

Ainda com base nas idéias de Freire (1979, p. 29), ao dizer que “não há educação sem amor”, acreditamos que o estudo das relações estabelecidas em sala de aula contribui para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Concordando e reforçando o que foi dito, Esperidião (2001) defende a necessidade de se investir na melhoria da relação entre professor e educando a partir do momento que essa é *“mediadora”* do aprendizado.

Tomando como pressuposto a afirmação de que “não posso ser professor sem me pôr diante dos meus alunos” Freire (1996, p. 96), o presente estudo tem como objetivo geral entender como, no desempenho de suas atividades docentes, o professor pode influenciar na assimilação dos conteúdos de Biologia trabalhados em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerações acerca da educação

Somente é possível considerar a educação como instrumento reorganizador da sociedade a partir da aceitação da reorganização do próprio homem, devendo ser este mais do que mero alvo de métodos e processos pedagógicos, mas sujeito participante de sua própria educação. Reafirmando essas idéias, temos Freire (1979, p. 28) dizendo que “ninguém educa ninguém”. Neste sentido, Gadotti (1984, p. 90) traz considerações mostrando que educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.

A educação não pode ser considerada um ponto de chegada, mas sim um caminho infinito pelo qual, como professores, tateamos as melhores alternativas para torná-la produtiva culturalmente e encantadora para os educandos. Esclarecendo ainda mais, Soares e Bueno (2008, p. 48) dizem que a educação “é um processo de ação e reflexão

cooperativa, da indagação e experimentação, no qual o docente aprende a ensinar e ensina porque aprende [...]".

Como professores, inseridos no processo de ensino-aprendizagem, privilegiados detentores de um saber relativo, porém sistematizado, que muitas vezes é inacessível a maioria marginalizada, somos responsáveis por analisar e fazer uso dos meios que aperfeiçoem o ensino. Morais (2009) desenvolvendo a idéia diz que:

> "Cabe a nós, então, docentes [...] analisarmos criticamente, dentro desta relação, a nossa própria pessoa como um aspecto importante dentro do ensino e sua influência no aprendizado e na construção da cidadania dos nossos alunos". (MORAIS 2009, p. 3).

A aquisição do saber precisa de um marco inicial para sua partida. Não é possível evoluir se os objetivos finais já foram alcançados. Por isso o processo é dinâmico, infinito e mutável, ele está para homens imperfeitos que almejam superações e direcionam expectativas. "A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos". (FREIRE, 1979, p. 28).

Este é o desafio norteador, desvendar as formas, orientar-se pelos meios, e buscando os melhores indicadores, aperfeiçoar a aquisição da cultura, do saber, da educação. Diante deste horizonte, qual pode ser considerado então o autêntico "papel" do professor?

Considerações acerca do educador

Segundo observação de Vasconcellos (1993 *apud* Morais, 2009), a tarefa do educador é ajudar o educando a tomar consciência das necessidades postas pelo social, colaborar no discernimento de quais são as essenciais e na articulação delas com o objeto de conhecimento.

Ou seja, ser professor tornou se um desafio diante do modelo e padrão de sociedade em que vivemos, quando toda uma conjectura favorece a massificação e alienação dos sujeitos. Para Morais (2009), o professor deve ser percebido em dois âmbitos: como um ser humano e também como um profissional. Isto facilitaria no entendimento e concepção do ser que é capaz de aprender e ensinar concomitantemente.

Os estudos publicados por Freire (1996) demonstram que o dever do docente, não consiste apenas em ensinar conteúdos sistematizados para que sejam simplesmente assimilados, é preciso ir além, faz-se necessário ensinar a pensar corretamente. O autor concebe a educação como um processo que deve conduzir à autonomia do educando.

> "A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado". (FREIRE, 1996 P. 38).

Em concordância com os autores anteriormente citados, Rios (2005) reforça dizendo que o professor deve ser um “articulador”, entre os conhecimentos que os discentes já possuem com os novos saberes aos quais devem ser conduzidos. O professor deve ser um formador de capacidades e habilidades, um fomentador de sujeitos críticos diante de tudo o que é instituído, tornando-os aptos a serem transformadores da sociedade.

Bomtempo (1997, p. 9) participa das mesmas idéias dizendo que o professor deve objetivar a felicidade do estudante na escola, oportunizando ao mesmo a alegria de descobrir, conhecer e aprender, “aprender que é permitido errar e que o erro nos faz crescer”. Como decorrência, e não menos importante, Vasconcellos (1999) fortalece que o desafio do professor é saber acolher e respeitar o aluno, na sua forma de ser e de expressar-se, sendo capaz de interagir de maneira a ajudá-lo a crescer na consciência, caráter e cidadania”.

A relação professor - aluno e sua influência sobre o ensino-aprendizado

Ao conceber o ato de educar como uma relação de estreita afetividade, acreditamos ser de suma relevância diagnosticar como esta interação entre professor e discente afeta o aprendizado em sala de aula. De acordo com Hengemühle (2004), não existe nenhum ser isento de emoções, sentimentos, sensibilidade; somos todos afetivos e necessitamos destas experiências em sociedade, viver isoladamente seria incompatível com os seres humanos. Em seu estudo, o autor afirma que a docência é a mais pura das relações, por ser comprometida entre aquele que ensina e o que aprende.

Morais (2009) acrescenta que

> “Reconhecermos, como professor, que a nossa conduta, num sentido prático na sala de aula, tornará a disciplina, além de necessária, interessante, atrativa e motivadora, proporcionando uma empatia do aluno com o professor e sua aula. Descobrirmos que nesta vivência, o aluno receberá influências positivas ou negativas, de acordo com a imagem que ele formará do seu professor, identificando-o como fonte de inspiração e conhecimento”. (MORAIS, 2009, p. 3)

Desenvolvendo sobre o mesmo ponto de vista, Sant’Ana *et al* (2007) consideram como variável muito importante o binômio professor-aluno e suas relações interferindo no aprendizado. O autor defende uma convivência de crescimento e colaboração entre ambos. Contribuindo, Morais (2009) explica que a práxis organizada do trabalho docente deve observar os aspectos afetivos e emocionais entre professor e estudante. O que concorda com Freire (1996), quando declara que

> “O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”. (FREIRE, 1996, p. 73).

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Foram aplicados questionários a 112 estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Instituto Federal Norte de Minas Gerais - Campus - Januária. Estes foram compostos por 03 (três) perguntas, sendo uma objetiva seguida de justificativa e duas discursivas. As questões pretendiam perceber qual a influência do educador no processo de ensino - aprendizagem dos conteúdos de Biologia, a partir do seu desempenho profissional e relacionamento estabelecido com os estudantes.

Após a coleta, os dados foram tabulados e analisados quantitativamente, assumindo também uma segunda análise de caráter qualitativo paralela à primeira. Em consonância com Demo (2004), acreditamos que entre dados quantitativos e qualitativos não existem contradições ou relações de oposição já que se trata de abordagens distintas de um mesmo fenômeno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O gráfico 1 demonstra como os estudantes classificam seu interesse pela disciplina Biologia, em que apenas 3,5% deles revelaram não terem interesse pela disciplina, e cerca de 40% admitiram apresentar pouco interesse. O gráfico demonstra ainda que a maioria dos alunos declarou ter muito interesse pela Biologia, diagnóstico que está de acordo com Arruda (2001 *apud* Villani e Freitas, 2001) quando consideram que a estrutura de uma disciplina deve objetivar de maneira implícita e explícita o envolvimento dos discentes através do seu próprio discurso.

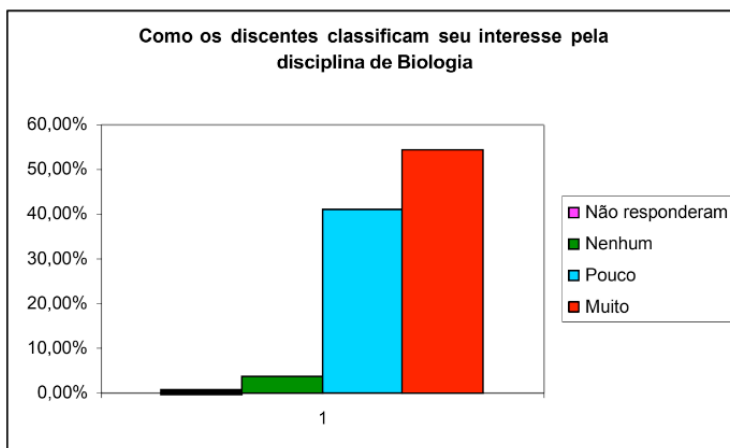



Gráfico 1: Classificação de interesse pela disciplina Biologia

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

O gráfico 2 torna claro a percepção dos alunos sobre as influências que o docente exerce sobre seu aprendizado e afinidade com a disciplina que ministra, no caso específico, a Biologia.

Um percentual pequeno não expressou opinião definida sobre a questão. Cerca de 20% responderam negativamente, ou seja, que não tem ou tiveram algum educador que influenciou sua relação de aprendizado e afinidade com a disciplina.

A grande maioria, 75%, respondeu positivamente, afirmando que o docente exerce influencia sobre seu aprendizado e afinidade com os conteúdos de Biologia trabalhados em sala de aula. Este resultado concorda novamente com o estudo de Villani e Freitas (2001, p. 2) que diz, "A instauração do desejo de saber dos aprendizes está fortemente influenciado pelo *estilo da docência,* ou seja, pela maneira como o professor se relaciona com seus saberes profissionais".

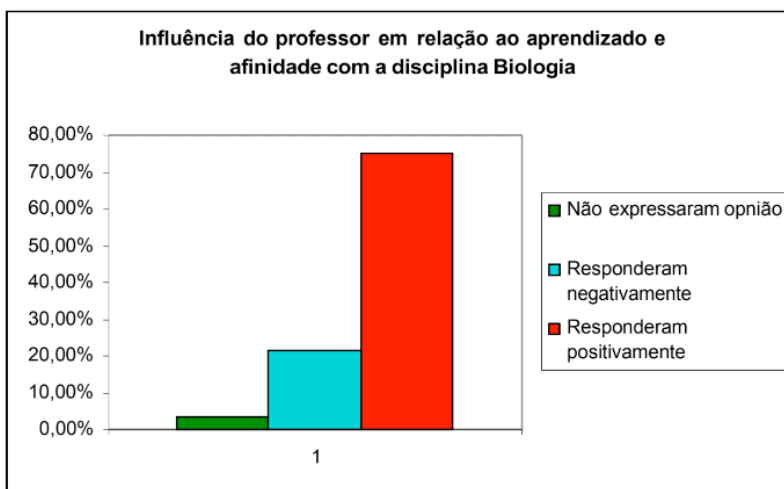



Gráfico 2: Avaliação dos alunos sobre a influência do professor no aprendizado eafinidade com os conteúdos de Biologia

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Na última questão, foi pedido que características presentes em um professor de Biologia fossem descritas, considerando aquelas que interferissem facilitando os processos de ensino- aprendizagem dos conteúdos de Biologia abordados em sala de aula.

É importante ressaltar que várias foram as características descritas pelos estudantes embora três tivessem sido muito recorrentes abrangendo quase que unanimidade entre as respostas. Em ordem decrescente enumeramos estas características com as mesmas terminologias utilizadas pelos estudantes:

1º Metodologia de ensino;

2º Bom relacionamento entre professor-aluno;

3º Domínio (conhecimento) do conteúdo.

Para melhor elucidarmos este resultado e suas vertentes, utilizaremos a transcrição de partes do questionário, ou seja, das opiniões dos estudantes.

Com relação à metodologia de ensino, os estudantes enfatizam a necessidade de aulas mais criativas, dinâmicas, que explorem recursos diversos. Sugerem aulas em laboratório, viagens temáticas, prática de experimentos e a utilização de recursos áudio-visuais. São enfáticos ao dizer que a monotonia é um fator desestimulante que dificulta o aprendizado. Para exemplificar temos as transcrições das seguintes respostas:

> "Metodologia diferenciada (utilizando recursos diversos para dinamizar a aula)." Estudante 1. "[..]) ser dinâmico, pois um educador monótono deixa a melhor matéria a pior de todas (chata)". Estudante 2. "Metodologia de ensino que desperte o aluno." Estudante 3.

Na tentativa de reverter esta situação, Villani e Freitas (2001, p. 15) fazem o seguinte comentário sobre o professor/educador que desenvolve seu trabalho com competência e profissionalismo; "[...] ele tentará planejar *estratégias didáticas* de vários tipos, dependentes do contexto e da situação dos alunos, cuja finalidade é o envolvimento e a *participação ativa* dos mesmos na elaboração de uma versão própria do novo conhecimento."

Com relação ao outro fator apontado pelos discentes como facilitador do aprendizado, está o relacionamento interpessoal estabelecido entre professor-aluno. Vejamos os seguintes trechos do questionário:

> "Trabalhando (trabalhar) com humor, conversando com os alunos e explicando muito bem". Estudante 4. "Respeito ao aluno [...] uma interação maior do (entre) aluno e professor". Estudante 5. "Integração e interatividade com os alunos [...]". Estudante 6. "[...] acho que o professor deve ser amigo do aluno [...]". Estudante 7.

Um consenso entre vários autores é que o bom relacionamento entre docente e discentes contribui positivamente para o aprendizado, consequentemente melhorando o rendimento e a afinidade com a disciplina em questão. VILLANI E FREITAS (2001), SANT'ANA *ET AL* (2007), MORAIS (2009), e FREIRE (1996).

Os estudantes envolvidos na pesquisa mostraram-se sensíveis à percepção sobre o conhecimento do educador, em outras palavras, os discentes avaliam sobre o conhecimento que o educador possui através de seu desempenho nas aulas. Por isso, consideram importante que o docente tenha capitação técnica para o desempenho de sua função.

Nas respostas, foi bastante recorrente a expressão "domínio do conteúdo", o que parece interferir diretamente na credibilidade e confiabilidade dos aprendizes em seu educador. Exemplificando temos:

> “[...] ele deve dominar bem a matéria”. Estudante 8.“O professor deve saber se comunicar bem, e saber o conteúdo de modo que não precise está (estar) lendo num livro em sala de aula para os alunos”. Estudante 09. “Dom de ensinar, ter total domínio da matéria [...]”. Estudante 10.

Sobre este aspecto, Freire (1996, p. 92) salienta que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. Contribuindo e completando o exposto, ainda considerando as reflexões do mesmo autor temos: “Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho”. (FREIRE, 1996, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível perceber que existe um grande interesse dos discentes sobre a Biologia, representando um maior percentual sobre aqueles que têm pouco ou nenhum interesse pela mesma.

Acreditamos ser importante ressaltar sobre a influência exercida pelo educador neste interesse dos estudantes. O desempenho do profissional representa significativa relevância sobre o aprendizado e afinidade dos discentes com os conteúdos da disciplina.

Com relação às características presentes em um professor de Biologia que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, as mais citadas foram a metodologia de ensino adotada, o bom relacionamento estabelecido entre professor e estudantes, seguido de conhecimento técnico-científico satisfatório comumente chamado de “domínio do conteúdo”.

Considerando as análises decorrentes desta pesquisa, sugerimos aos docentes, que tomando posse deste diagnóstico de realidade, orientem suas ações como educadores, fazendo do seu desempenho profissional uma estratégia de ensino-aprendizagem.

Concordando sobre esta mesma ótica, temos Marques (1992, p. 54) dizendo que “ao assumir o exercício autônomo da profissão, o profissional não interrompe seu período de formação, antes o retoma em novas bases, em desafios outros e em nível de mais estreita vinculação entre prática e teoria”.

Por fim, esperamos que as reflexões e resultados apurados por esta pesquisa estabeleçam um elo de indagações decorrentes deste caminho que apenas se inicia, servindo este trabalho como princípio e referencial para novos estudos, novos rumos, fomentando transformações, almejando melhorias.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Luzia. Escola do coração. Um conjunto de atividades para desenvolver nos alunos a inteligência emocional. **Amae Educando**. Minas Gerais: Fundação Amae Educando, nº 268, jun., 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 2ª edição, São Paulo: ed. Papirus, 2004.

ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Holismo só na Teoria: A Trama dos Sentimentos do Acadêmico de Enfermagem Sobre sua Formação**. Revista Eletrônica de Enfermagem (on-line), v. 4, n. 1, p. 69, 2001. Disponível em http://www.fen.ufg.br. Acesso em: 11 de jun, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 31ª edição, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.

_ _, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: **Saberes Necessários** à **Prática Educativa**. 39ªedição, São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito.** 5ª edição, São Paulo: Ed. Cortez-Autores Associados,1984.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas.** 1ª edição, Rio de Janeiro: ed. Vozes, 2004.

MARQUES, Mário Osório. **A Formação do Profissional da Educação.** 2ª edição, Ijuí, RS: ed. Unijuí, 1992.

MORAIS, Paulo Roberto Regio de e VELOSO, Nanci Félix. **A Relação Professor/Aluno e suas Influências no Processo de Ensinar e Aprender***.* Disponível em: http://sieduca.com.br/2009/admin/upload/174.doc. Acesso em: 08 de abr, 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: Por uma Docência da Melhor Qualidade.** 5ª edição, São Paulo: ed. Cortez, 2005.

SANTANA, Claudinei de Camargo ; SANTOS, T. S. ; Silva, A. C. da ; SANT`ANA, Irani Parolin . **Influência dos professores das séries iniciais no aprendizado dos alunos em Matemática**. In: II Fórum Baiano das Licenciaturas em Matemática Sociedade Brasileira de Educação Matemática/ Regional Bahia-SBEM/BA, 2008, Barreiras/BA.2008.Disponível em: <http://sbemba.com.br/anais_do_forum/Comu_cientificas/CC8.pdf > Acesso em: 08 de abr, 2011.

SOARES, Marcos Hirata e BUENO, Sonia Maria Villela. **Diagnóstico do processo ensino-aprendizagem identificado por alunos e professores de graduação de enfermagem.** Ciência, Cuidado e Saúde, Maringá, v. 4, n. 1, p. 47-56, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewArticle/5369> Acesso em: 08 de mar, 2011.

VASCONCELLOS. **Planejamento: Projetos de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 5ªedição, São Paulo: Libertad, 1999.

VILLANI, Alberto e FREITAS, Denise. **Estrutura Disciplinar, Estratégias Didáticas e Estilo Docente: Categorias para Interpretar a Sala de aula***.* In: XXIV Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu -MG. ATAS XXIV ANPED. CD-ROM. GT-04. Rio de Janeiro : ANPED, 2001. p. 16 p. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0471253626282.doc> Acesso em: 08 de mar, 2011.

CAPÍTULO 7

PANDEMIA E EDUCAÇÃO NOS DIFERENTES RINCÕES: DISCUTINDO EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NA PANDEMIA EM UMA ESCOLA INDÍGENA E DO CAMPO

Data de aceite: 28/04/2021

Camila Martins Grellt
Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita/RS

Tatiana Souza de Camargo
Doutora em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rita Fabiana Silveira Melo de Moraes
Graduada em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Estado do Rio Grande do Sul

RESUMO: Esse texto foi construído a partir das experiências vivenciadas pelas autoras/ professoras que estão atuando na educação básica durante o período da pandemia: uma na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, uma Escola do Campo, que atende as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e outra na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã. Partindo de olhares que sabemos que são particulares, seu objetivo é compartilhar dificuldades, anseios, preocupações, sucessos, impossibilidades e, assim, estabelecer diálogo com outras e outros educadores, dos mais variados cenários e contextos de nosso país, que também vivem nesse momento o (solitário) desafio do ensino na pandemia.
PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo - educação indígena - pandemia - educação.

ABSTRACT: This text was built from the experiences of the authors / teachers who are working in basic education during the period of the pandemic: one at the Municipal Elementary School Rui Barbosa, a Rural School, which serves the Elementary Schools and another at the Nhamandu Nhemopu'ã State Indigenous Elementary School. Starting from regardings that we know are private, its objective is to share difficulties, anxieties, concerns, successes, impossibilities and, thus, establish a dialogue with other and other educators, from the most varied scenarios and contexts of our country, who also live in this moment. (lonely) teaching challenge in the pandemic.
KEYWORDS: Rural Education - Indigenous Education - Pandemic - Education.

1 | INTRODUÇÃO

Com a chegada da pandemia do Covid-19 no Brasil, em fevereiro deste ano, tivemos nossas vidas transformadas. Encontramo-nos de um momento para outro, isolados e cada vez mais apavorados com os números alarmantes de doentes e mortos em nosso país.

Assim como todos, fomos pegos de surpresa, numa situação nunca antes vivida nas nossas comunidades. Dessa mesma forma, a educação foi surpreendida também. No Brasil, este já é um setor de inúmeras desigualdades, onde os recursos são escassos, as infra-estruturas são caóticas, os recursos humanos faltosos e assim vamos modelando a realidade

da educação no Brasil.

Analisando o panorama na área da educação mundial através de leituras no site das Nações Unidas, observamos os movimentos realizados em diferentes lugares do mundo na área da educação. Vimos à China, país desenvolvido tecnologicamente, lançar mão de diferentes dispositivos para atividades online, tanto nas escolas públicas como nas privadas, onde criaram uma plataforma nacional de aprendizagem.

Em Portugal, além do acompanhamento a distância, também optaram por aulas transmitidas através da televisão, projeto chamado #Estudoemcasa, onde apresentam uma programação diária.

No Canadá, o governo disponibilizou um canal online, onde são oferecidas atividades para as crianças, com um contato por telefone, semanal, da professora com os estudantes.

Agora, observando o nosso cenário educacional, enfrentamos uma certa ausência de política de enfrentamento a pandemia, através do Governo Federal, assim cada Estado teve que buscar se adaptar a esta situação, sem um maior direcionamento pela entidade nacional.

Esse texto foi construído a partir das experiências vivenciadas pelas autoras/professoras que estão atuando na educação básica durante o período da pandemia: uma na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, uma Escola do Campo, que atende as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e outra na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã. Partindo de olhares que sabemos que são particulares, seu objetivo é compartilhar dificuldades, anseios, preocupações, sucessos, impossibilidades e, assim, estabelecer diálogo com outras e outros educadores, dos mais variados cenários e contextos de nosso país, que também vivem nesse momento o (solitário) desafio do ensino na pandemia.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, está localizada na área rural, do município de Nova Santa Rita/RS, dentro do Assentamento Capela, uma escola pequena, do/no campo, que atende crianças da pré-escola ao quinto ano em turno integral. A escola totalmente ligada à vida, a natureza, a sua comunidade e ao seu entorno.

Traremos também um pouco da realidade da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental [1]*Nhamandu Nhemopu'ã*[2], localizada na zona rural de Viamão/RS, dentro da *Tekoá*[3] *Pindó Mirim*[4] da etnia Guarani *Mbyá*[5], onde não temos telefone fixo, nem sinal de internet de boa qualidade e a maioria das famílias não tem telefone celular, aliás, algumas casas não têm nem luz elétrica.

1 As palavras escritas em Guarani Mbyá estarão destacadas em Itálico.
2 Despertar do divino sol.
3 Aldeia, terra indígena.
4 Palmeira pequena.
5 Ramificação dos descendentes de Guarani nascidos na região Sul.

2 | A PANDEMIA E SEUS REFLEXOS EM UMA ESCOLA INDÍGENA

Sobre o nosso fazer pedagógico não tivemos tempo para (re)pensar o planejamento e as atividades, e nem como iríamos dar conta de tudo isto. Simplesmente a escola é do Estado, por tanto o ensino será remoto através do Google Classroom ou de atividades impressas para serem retiradas na escola. Os professores têm que fazer os cursos de aperfeiçoamento intitulados de Letramento Digital, que são aulas para os professores e equipes diretivas das escolas estaduais, sobre o uso de tecnologias e aplicativos na construção dos planejamentos pedagógicos e organização dos conteúdos para as aulas remotas, todo o acesso dá-se através das lives transmitidas pelo canal da TV SeducRS no Youtube[6]. Pode ser que em algumas escolas estaduais dê tudo certo, sem grandes problemas de capacitação dos professores, nem de interação dos estudantes com as atividades, mas a realidade da escola indígena vai muito além de sentar-se a frente de um notebook e montar aulas para serem impressas, nós professores precisamos compreender que os nossos estudantes não têm a mesma língua materna que a nossa. No início desta pandemia, em reunião com a comunidade e equipe diretiva da escola ficou acordado que os professores fariam os planejamentos mensais e em cima deste formulariam as suas aulas. Logo após enviariam para o e-mail da escola, onde a equipe diretiva imprimiria e entregaria para os estudantes na escola. Desta forma os alunos não ficam sem acesso as atividades e os professores conseguem cumprir com as exigências do calendário letivo estipulado pelo governo estadual.

Os planejamentos são desenvolvidos com auxílio do mapa conceitual Altar dos Seres que foi construído em 2016 com o coletivo de professores e comunidade, e que a cada ano, novos temas são dialogados e agregados ao mapa. Neste ano trabalhamos com temas relacionados à saúde, prevenção, plantas medicinais, e é claro, trazendo questões relacionadas ao que o mundo está vivendo com a pandemia da Covid-19.

O maior desafio não é somente a logística de entrega, até porque os nossos estudantes moram dentro do mesmo lugar onde está inserida a escola, tampouco o acesso às tecnologias. Na verdade, a nossa maior dificuldade está em fazer o estudante compreender sozinho, as atividades solicitadas em outra língua.

O dia a dia conosco, professores, faz com que os estudantes exercitem a segunda língua. Certa vez, uma estudante ligou pedindo explicações, e a mesma confessou que sem ouvir os professores *Juruá*[7] fica muito difícil de entender as tarefas. “A sora falando em português, eu entendo. Faz tempo que não falo em português. A.D.”

Desde então, adotamos a prática de marcar horários específicos para ligarmos para os estudantes durante a semana, cada dia falamos com uma turma. Ligações essas que saem do orçamento de cada professor.

Eis, o nosso grande desafio.

6 https://www.youtube.com/c/TVSeducRS/featured

7 Não-indígena.

Como fazer um ensino remoto de qualidade para estudantes de uma escola bilíngue?

3 I A PANDEMIA E SEUS REFLEXOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Na busca de entender toda situação que estamos vivenciando e mais os conflitos educacionais presentes, nos lançamos em busca de uma proposta didática que se alinhasse ao nosso trabalho pedagógico do dia a dia, que fosse algo que representasse aquela escola. De certa forma, algo muito novo para nós, pois nos víamos em uma situação que não tínhamos vivenciado até então, mas ao mesmo tempo criando alternativas de se produzir um material impresso que chegasse até nossas crianças, e este por sua vez deveria remontar as lembranças da nossa escola, deveria expressar a ligação com essa comunidade e o nosso modo de trabalhar.

Com o tempo, o coletivo educador sempre muito preocupado entendeu que necessitava fazer algum movimento, que esta escola precisava conversar com suas famílias, saber como estão essas crianças.

Voltando a realidade da educação no Brasil, sabemos que a infra estrutura de atendimento nas escolas é algo muito precário, que necessita ainda de muito investimento e políticas públicas sérias e ativas. Agora com a suspensão das aulas, e evitando ao máximo sair de casa, nos encontramos numa situação nunca antes vivida por nós. E agravada pelo realidade do caos educacional, que não tem ferramentas básicas necessárias para o processo educacional que promova de forma igualitária o acesso a educação a distância a todos educandos. O que fazer agora?

> A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo(CALDART, 2010, p. 14)

Apesar de muitas dificuldades, sejam elas de estrutura, como também nossa profissional de manusear e dominar os recursos tecnológicos que temos acesso, nos entramos tentando buscar uma nova alternativa, estávamos em pleno mês de abril e já estávamos parados desde março. Nossa preocupação só aumentava com o passar dos dias. Então iniciamos reuniões online, por dispositivos móveis que tínhamos em nossas casas, no meio de uma euforia por começar a usar uma nova ferramenta, e cheias de muitas dúvidas, tentávamos encontrar meios de chegar até nossos alunos. Então iniciamos fazendo grupos de Whatsapp, fizemos grupos para cada turma, pedíamos contato de todas as pessoas e para nossa surpresa, conseguimos atingir, via esse dispositivo, mais de 98% das famílias.

Entre tantas reuniões com o coletivo educador, tivemos a iniciativa de começar aulas

remotas impressas, combinamos que as professoras iam mandar material para o email da escola, a diretora ia imprimir, separar kits de atividades por alunos e íamos disponibilizar para as famílias. Uma vez na semana, a diretora ia até a escola, levava os materiais e colocava pendurado no portão da escola. Assim cada família buscava para suas crianças no horário mais oportuno. Essa iniciativa, foi uma tentativa de não perder o vínculo com as crianças, uma tentativa de oferecer uma ocupação para elas, e foi muito bem recebida.

Todos nós, pais, alunos, professores e funcionários, passamos a entender na prática a real função da escola. Muitas vezes observamos comentários maldosos, ou diminutivos para a educação. A um tempo atrás, não muito tempo, no ano de 2019, ouvimos por diversas vezes as pessoas falando em fechar escolas, principalmente as escolas do campo, e incentivar o ensino domiciliar. E agora nos vemos nesta situação, por hora a valorização do espaço da escola, pois muitas famílias entenderam na prática o valor do nosso trabalho, pois entendem que o professor é alguém preparado para ensinar as crianças, que a aprendizagem das crianças precisam de vários fatores para acontecer, que a escola é fundamental e nada substitui as relações que se vivenciam nela. Que ensinar em casa, não é algo tão fácil como imaginavam. Assim já afirmava Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”(FREIRE, 2003, p.52)

> A escola é muito mais do que aprender por si mesmo! Transcende a posição de espaço de aprendizagem: é uma comunidade onde os professores e alunos relacionam-se, interagem e aprendem mutuamente, por meio do contato pessoal, das experiências vivenciadas no coletivo, das confidências, do relacionamento. (RICCI, 2020, p.04)

Novamente, intermediadas pela tecnologias nos conectamos e discutimos como poderíamos fazer este novo material, qual seria a forma que mais se aproximava do nosso cotidiano, não era apenas selecionar folhas prontas da internet e enviar para casa. Deveria ser um material leve, mas que tivesse a nossa identidade. Assim surge um material com ligação as aulas, normalmente já trabalhadas por todas, que tivesse pátio, com o movimento, com a cantoria, com o corpo, com a identidade camponesa, com a nossa escola. Sistematizando o nosso modo de trabalhar e retornando a alguns temas já trabalhados com nossas crianças nos anos passados.

> Neste sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra. (CALDART, 2010, p. 34)

Assim iniciamos falando do girassol, este que por sua vez é símbolo da educação do campo, como também logotipo da nossa escola. Neste material fazemos um resgate dessa história, estudamos o nosso logotipo, falamos sobre as especificidades da planta, exploramos os conhecimentos das famílias ao enviar sementes de girassol para plantarem,

pedimos que observassem o crescimento e fossem descrevendo a experiência, queríamos saber o que a planta necessita para crescer saudável e porque o sol e a água eram tão fundamentais para a germinação e desenvolvimento das sementes.

Os resultados foram surpreendentes recebemos muitas fotos, o envolvimento da famílias nas tarefas está sendo fundamental para o êxito das crianças, eles estão tão engajados com as atividades que ficamos muito felizes. Assim em torno de um tema comum, partindo de uma atividade de plantar as sementes, cada professor acrescentou em seu material música, desenho, arte, geografia, ciência, português, matemática, enfim..

Acreditamos que produzindo um material voltado a temáticas da realidade dos educandos e das famílias, se torne algo mais real, mais próximo das crianças, que lhes possibilite ter um pouquinho da escola em sua casas. Que não seja um mero apanhado de matérias da internet e enviado para casa. Então, trabalharemos com tema como Escola, poemas de Paulo Freire, Clube de Ciências Saberes do Campo, Acolhida, horta e outros já trabalhados por nós no cotidiano escolar.

4 | PRIMEIROS PASSOS NA CAMINHADA

Não sabemos como ficarão as coisas, se retornaremos ou não as nossas atividades presenciais, mas estamos aprendendo muito com toda essa situação. Sabemos que é imprescindível investir mais em tecnologias e formação continuada na área para as professoras, pois viramos do dia para noite atrizes de pequenos vídeos, filmados em nossas casas, editados por nós mesmas. Dispensamos muitas horas de nosso dia no planejamento e realização das atividades, e entendemos que precisamos avançar.

5 | APONTAMENTOS FINAIS

Mostrar, na prática, que só palavras não movem o mundo, elas precisam de ações concretas para acontecer. As coisas não são fáceis, muitas vezes conseguimos nossos objetivos pela insistência, conseguimos mostrando aos outros que nós realmente queremos muito aquilo. Como afirma Freire: (2003, p.61) “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até num dado momento, tua fala seja a tua prática.”

Não estamos na busca por um número quantitativo que expresse se estamos no caminho certo ou não, mas estamos na busca incansável de se oportunizar uma educação de qualidade, que esteja alinhada com a escola e com os sujeitos do processo educativo. Nos diferentes rincões e com suas diversidade de condições, desafios e possibilidades, os professores e comunidade estão lutando para dar conta de todas as demandas que envolvem o ensino remoto para o professor e de como isso chegará até o estudante. E tomando o cuidado em planejar e organizar as atividades de acordo com a realidade da comunidade. Não planejamos para dar conta do conteúdo programático, e sim planejamos

com amorosidade e com relação a eles, já que neste momento pandêmico devemos manter distanciamento social que seja somente no físico, cada aula é um pouco de nós (professores) que chega até os estudantes.

REFERÊNCIAS

A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. Disponível em: https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/ Acesso em 23 Abr.2020

CALDART, Roseli Salete (org). ***Caminhos para transformação da escola: reflexões desde praticas da Licenciatura em educação do Campo***. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

RICCI, Maike C.C. **A educação em tempos de pandemia: Soluções emergenciais pelo mundo.** OEMESC Editorial. 2020: 04

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DA TROCA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE COORDENADORAS, SUPERVISORA E O LICENCIANDO EM ARTES VISUAIS DO PIBID: POSSIBILIDADES DE NOVAS PERCEPÇÕES

Data de aceite: 28/04/2021

Elisiane do Carmo Neneve
Colégio Estadual Herbert de Souza
Curitiba – Paraná
http://lattes.cnpq.br/6455116717405583

Vivian Letícia Busnardo Marques
UNESPAR, campus Curitiba I
Curitiba - Paraná
http://lattes.cnpq.br/8203413908672377

Ana Paula Peters
UNESPAR, campus Curitiba I
Curitiba - Paraná
http://lattes.cnpq.br/9480212256567229

Leoana Rocha Seraphim
UNESPAR, campus Curitiba I
Curitiba – Paraná
http://lattes.cnpq.br/9867274522114860

RESUMO: O presente artigo relata a experiência de quatro integrantes vinculadas ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), desenvolvido entre março de 2019 e fevereiro de 2020. As envolvidas na produção deste artigo, foram duas coordenadoras de área, uma supervisora e uma estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais. As atividades desenvolvidas neste subprojeto do PIBID Institucional, da UNESPAR, foram aplicadas no Colégio Estadual Herbert de Souza, situado na cidade de São José dos Pinhais-PR, região metroplitana de Curitiba. O enfoque será dado através do método fenomenológico, às observações realizadas a partir das vivências que foram possíveis durante a atuação neste Programa. Através de percepções e questionamentos levantados, por cada uma das integrantes, foram trazidos elementos teóricos e práticos sobre a importância de cada uma enquanto indivíduo, suas responsabilidades pessoais e profissionais e ainda a forma com que atuaram. Finalizamos com as conclusões obtidas através desta interação e parceria, e suas contribuições quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional, oportunizados pelo PIBID.
PALAVRAS-CHAVE: Realidade Escolar. Experiências Educacionais. Licenciatura.

THE IMPORTANCE OF EXPERIENCES' EXCHANGE BETWEEN COORDINATORS, SUPERVISOR AND VISUAL ARTS' STUDENT IN PIBID: POSSIBILITIES OF NEW PERCEPTIONS

ABSTRACT: This article reports on the experience of four members linked to PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships), developed between March 2019 and February 2020. Those involved in the production of this article, were two area coordinators, a supervisor and a student of the Degree in Visual Arts. The activities developed in this teaching initiation subproject of PIBID Institutional, by UNESPAR, were applied at the School Herbert de Souza, located in the city of São José dos Pinhais-PR, region of Curitiba. The focus, will be given through the phenomenological method, to the observations made from the experiences that were possible, during the performance in this Program. Through perceptions and questions

raised by each of the members, theoretical and practical elements were brought up about the importance of each as an individual, their personal and professional responsibilities, and even the way they acted. We conclude with the conclusions obtained through this interaction and partnership, and their contributions regarding personal and professional development, provided by PIBID.
KEYWORDS: School Reality. Educational Experiences. Graduation.

1 I INTRODUÇÃO

Analisa-se neste artigo inicialmente, a importância da função que cada uma das integrantes realizou, ao atuar no subprojeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), a partir do Projeto Institucional do PIBID da Unespar, para o Componente Arte, financiado pela CAPES[1], apresentando cada uma das autoras que desempenharam estas funções.

Como coordenadoras de área, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Vivian Letícia Busnardo Marques, e do curso de Licenciatura em Música, Ana Paula Peters, tinham como principais atribuições acompanhar as atividades planejadas, estabelecer a ponte entre os alunos e alunas dos cursos de Licenciatura com a escola estadual parceira, e dirigir o grupo de estudos a partir da leitura de bibliografia atualizada da área e comentários sobre os desafios e atividades propostas para serem realizadas ou encontradas em sala de aula, a partir das observações realizadas, bem como a produção de material didático e realização de oficinas e workshops sobre os temas de estudos abordados.

Desde a primeira vez em que atuaram juntas como coordenadoras de área, na implantação do projeto em 2014 na UNESPAR, foi constatado que esta aproximação entre a universidade e as escolas públicas promove transformações em todos, aproximando principalmente as pesquisas realizadas na universidade e a prática cotidiana dos professores da educação básica.

> Ao mesmo tempo em que os alunos bolsistas de iniciação à docência adquirem experiência no seu futuro campo de atuação, com o suporte da coordenadora e dos supervisores docentes, a partir do diálogo com a comunidade escolar, os supervisores docentes podem iniciar a discussão e a reflexão dos projetos pedagógicos das escolas que atuam e a coordenadora, analisa e apresenta propostas para repensar o currículo do curso de Licenciatura, beneficiando todos os envolvidos e as instituições que fazem parte. Todos tem a oportunidade de “rever as concepções que permeiam a práxis dos professores formadores das universidades e romper com os fios que tecem o antigo paradigma dessa formação (ESPERIDIÃO, p. 399). (Peters, 2016, p. 54)

Como supervisora, a professora Elisiane do Carmo Neneve tinha como atribuições, elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as coordenadoras de área, as atividades dos(as) discentes, já que o objetivo principal do Programa, consiste

1 https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid

em proporcionar aos estudantes já na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação real e prática, com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que estão inseridas.

A supervisora, acredita que esta função, é de grande responsabilidade, uma vez que atua como co-formadora; possuindo dupla demanda pedagógica, devido à necessidade do seu protagonismo junto aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Música, e Licenciatura em Artes Visuais, da UNESPAR; ao mesmo tempo, em que reflete sobre suas próprias ações pedagógicas e profissionais com os estudantes da educação básica, motivadas pela troca de experiências, entre os saberes específicos, estabelecida com os licenciandos.

Tal abordagem se faz relevante, visando desenvolver a reflexão, e a percepção dos envolvidos, sobretudo dos supervisores, vinculados a este programa ou a similares, quanto à sua dupla responsabilidade, junto a suas ações, tais como a organização pessoal, planejamento e aplicação de suas propostas pedagógicas, controle e avaliação; destacando não só o seu compromisso enquanto educador com seus alunos da educação básica, mas também, quanto a sua influência e mediação, através de orientações, conversas e direcionamentos do olhar, junto aos pibidianos, sendo esta, uma significativa referência de atuação docente, para os alunos da graduação, futuros professores. Enfatizamos ainda, o impacto positivo, que a troca, estabelecida entre os graduandos e a supervisora puderam desencadear, oferecendo e proporcionando mudanças relevantes e significativas, levando-os a patamares superiores de ações tanto profissionais e pedagógicas, quanto pessoais. Como também, com a contribuição de questões encontradas e vivenciadas neste cotidiano escolar, ao serem apresentadas e analisadas no grupo de estudos, com as coordenadoras e as outras supervisoras e licenciandos/as ao relacionar estas experiências com as leituras específicas e atualizadas das áreas de Educação e Arte.

De acordo com Gadotti, "[...] a função de educar é particularmente relevante e exige um esforço constante de atenção e de renovação de si mesmo" (GADOTTI, 1987, p. 76). Cabe destacar aqui, que tais trocas só foram possíveis, pelas considerações dadas aos sujeitos, antes de suas funções, visto que temos como fundamento de base pesoal, a abordagem relacional linear, com foco na abertura, proximidade, desenvolvimento da afetividade, e a hierarquização enquanto função, assegurada pela igualdade entre os sujeitos, expressa sobre o princípio da horizontalidade, propostos tanto por Piaget, quanto por Freire. Como metodologia, utilizamos o método fenomenológico, sobre a ótica de Merleau-Ponty, focado na observação dos fenômenos, seguido de uma reflexão pessoal conclusiva acerca destes, onde apontamos para alguns temas, que permeiam o ato educativo, tais como a atual função da escola e suas necessidades contemporâneas; aspectos relevantes na formação do docente; documentos estaduais que norteiam a prática pedagógica; e as contribuições do PIBID.

Como estudante de Licenciatura em Artes Visuais, no caso de Seraphim, a

experiência no PIBID proporcionou iniciar com a atuação profissional em sala de aula, logo nos primeiros anos da graduação. Normalmente, em cursos de licenciatura, os estudantes compreendem os conhecimentos teóricos, tendo contato real com escolas, somente em seus últimos anos na universidade, por meio de estágios supervisionados. O diferencial de participar do Programa, trouxe inúmeros resultados positivos para a formação docente, que vão além da iniciação à pesquisa, o estudo de metodologias de ensino, e a elaboração de aulas e materiais didáticos. A observação e a compreensão do papel do professor enquanto mediador do conhecimento, oportunizadas pelos encontros semanais, realizados no Colégio, também se fez necessária, para a socialização e interação com os alunos, onde foi possível verificar a importância de uma boa relação professor-aluno para oportunizar ambientes pedagógicos frutíferos, para o aprendizado.

A troca de experiências oportunizadas tanto pelas observações, quanto pelos momentos de reflexão e planejamento de ações, ou ainda na realização de pesquisa teórica, fez enxergar a realidade em sala de aula, desfazendo concepções errôneas, que existiam a respeito de se trabalhar em uma escola, mostrando a diversidade de alunos e suas necessidades específicas, e da complexidade que o ato pedagógico e educacional possui em seu âmago. Trouxe ainda, a percepção de que, além do ensino de Arte, o professor por também é um exemplo para seus alunos, necessitando ter cuidado em manter coesa a proximidade entre suas condutas, ações, e sobretudo o seu discurso. Outra vantagem do programa, foi a orientação e mediação, ter sido realizada por profissionais com grande conhecimento em práticas pedagógicas, e anos de vivência na educação básica - proporcionando uma enorme gama de aprendizagens para a bolsista, servindo como referências em como lidar com diferentes situações e diferenças, de forma ética, sem prejudicar o andamento das aulas, e da turma em si.

2 | A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE E AS NOVAS DEMANDAS

A atual conjuntura apresentada pela sociedade contemporânea, especificada por alguns, como a era da ‘informação’, se apresenta com uma intensa valorização do imediatismo, nas mais variadas esferas, que envolvem os seres humanos, sejam estas sociais, afetivas ou educacionais. De acordo com Bauman (2007)

> [...] o colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo, e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais nas quais estes poderiam ser traçados com antecedência, leva a um desmembramento da história política e das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo que são, em princípio, infinitos e não combinam com os tipos de sequências aos quais conceitos como “desenvolvimento”, “maturação”, “carreira” ou “progresso” (todos sugerindo uma ordem de sucessão preordenada) poderiam ser significativamente aplicadas. (BAUMAN, 2007, p.9)

Fruto da acelerada transformação de mundo, advinda dos avanços tecnológicos, que

resultam em uma nova constituição sobre a cultura do trabalho, observam-se mudanças sociais significativas, que também, afetam diretamente o universo escolar e a cultura da escolarização.

Neste sentido, cabe apontar aqui, para a diferenciação entre informação e conhecimento, anuançando que, o conhecimento, pode ser traduzido como uma informação; mas a recíproca, não se faz verdadeira. Aqui, concordamos em reconhecer, que as pessoas e principalmente os jovens, estão sendo expostos a diversas informações, veiculadas através de diversos meios, sobretudo pelas redes sociais, contudo necessitam mais do que nunca, de acesso ao conhecimento, o que cabe a escola, oportunizar. A este respeito, Perez (2009), diz

> A educação formal é aquela realizada na escola, desenvolvida em estabelecimentos públicos ou privados, com objetivos de ensino explícitos, com a presença de agentes educacionais profissionais (professores) e alunos que têm consciência do seu objetivo de ensinar e aprender, regulada por organismos governamentais e por uma legislação educacional determinada. A educação formal, é portanto, sinônimo de escolarização."
>
> (PEREZ, et. al, 2009, p.166)

Sendo assim, é de extrema importância, diferenciar a informação do conhecimento, destacando ainda, que o papel da escolarização, através da educação formal, no ensino básico, deve estar vinculado aos conhecimentos historicamente construídos. E a mediação destes saberes, se faz através do profissional docente, em relação aos seus alunos. Segundo Vygotsky, em Moura "[...] a função, que o professor desempenha no contexto escolar, é de extrema relevância, já que ele é o elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e entre estes e o objeto do conhecimento. "(MOURA, 2006, p. 184).

Cabe então, a escola, oportunizar, através de uma escolha de conteúdos pensada e direcionada às necessidades apresentadas pelos sujeitos a ela vinculados, possibilidades pedagógicas, que permitam tal cenário. Conforme dados apontados no PPP (Projeto Político Pedagógico), sobre o perfil dos estudantes que compõe as especificidades dos sujeitos, vinculados as instituições de ensino; faz-se necessário, trabalhar com conteúdos curriculares, respeitando os conhecimentos prévios da vivência e do repertório cultural dos estudantes, atentando-se a sua ação social transformadora. A este sentido, Gadotti (2004), nos lembra que

> A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura, em relação à cultura de massa, se quiser respeitar a identidade cultural das crianças populares, como diz o educador francês Georges Snyders, no livro Alegria na Escola (1988). O imediato, a cultura primeira, deve ser um apelo em direção ao elaborado. (GADOTTI, et. al, 2004)

É importante lembrar, que dispomos de variados documentos, que regulam e

direcionam os conteúdos a serem trabalhados nas diversas áreas de conhecimento, e nas disciplinas curriculares, a nível federal, estadual e municipal durante os processos de escolarização. Neste estudo, teremos como foco as considerações, da abordagem organizacional estadual de conteúdos, mais especificamente, à disciplina de Arte, referente ao estado do Paraná, dada pelo documento, desenvolvido entre os anos de 2007 e 2008, as DCE-PR (Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná). Destacamos, que este foi desenvolvido,a partir de diversos documentos, leis e normativas federais, tais como as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) e os PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Outro ponto essencial,diz respeito à relevância da conscientização do professor quanto à sua real função no âmbito da escolarização, independente a que nível de ensino, ele esteja atrelado; que, circundado por uma consciência ética, não deve reduzir sua práxis pedagógica a proposições simplistas e escassas, pois desta forma, assume uma ação ceifadora e negligente junto aos seus alunos. A este respeito, Freire (2007) afirma que "O que não é lícito fazer é esconder verdades, *negar informações*, impor princípios, castrar a liberdade do educando [...] "(FREIRE,, 2007, p.84).

Nesta perspectiva, cabe elucidar, que o processo de *ensinar a aprender*, é algo que está em constante desenvolvimento para o educador; e que este, vai através de suas vivências, sendo convidado a refletir e questionar sua prática junto aos alunos. Garcia (1977), descreve que

"O educador, deve ver a 'prática' como uma situação que segue suas leis, e não como algo sem sentido e caótico que não comporta modificações. Só a partir desse reconhecimento, pode pensar em alguma utilidade dos conhecimentos específicos que recebeu, desde o momento em que 'confrontar' tais dados com a situação na qual se encontra imerso." (GARCIA, 1977, p. 101). Entendemos também, que o professor precisa passar por algumas etapas ao longo de sua prática, para que, em determinado momento do seu desenvolvimento, se permita, uma reflexão educativa no que tange ao exercício de sua própria prática, compreendendo-a em sua totalidade, e conscientizando-se que educando, educador, métodos de ensino, técnicas, conteúdos e materiais, constituem-se em uma unidade inter-relacionada, que permitem o desenvolvimento do ato educacional, porém há uma relação salutar, que deve existir antes disso, e é a relação entre indivíduos. A este respeito, Moura (2006), destaca

> As relações entre alfabetizador e alfabetizandos são complexas, fundamentais e difíceis, necessitando de uma constante avaliação e decisão em torno das origens dessas dificuldades e das modificações radicais nas formas de planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica: da seleção dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos, das formas de avaliação, e até da concepção de ensino-aprendizagem. (MOURA, 2006, p.73, 74).

É preciso também, ressaltar a importância da relação professor-aluno como fator de mediação nos processos de ensino-aprendizagem, rompendo a hierarquia autoritária, ainda

existente em sala de aula, em alguns ambientes de escolarização. Através de um ensino horizontal, o professor da atualidade, assume o papel de mediador dos conhecimentos trazidos, em associação com aqueles historicamente construídos e sistematizados, ampliando a maneira de pensar dos alunos, levando a consciência sobre si em atitudes reflexivas, sobre o outro, de forma expansiva, e sobre as relações entre eu e o outro, preparando-os, para a vida em sociedade. Em um mundo contemporâneo, que exige cada vez mais cedo, o protagonismo diante das ações, é necessária a formação integral do aluno, oportunizando que estes jovens estejam preparados para as diferentes experiências nas esferas física, mental e afetiva, as quais não atuam separadamente.

Para isso, a BNCC propõe, o desenvolvimento de habilidades que promovam e desenvolvam habilidades emocionais e comportamentais como o controle emocional, equilíbrio, empatia, planejamento, e resolução de conflitos, mantendo-os durante a tomada de decisões, em diferentes circunstâncias. Esse aprendizado, deve ocorrer de forma leve, fluida e processual, a partir do estabelecimento de conexões externas e internas, dando atenção plena ao que os estudantes vivenciam, percebem e conhecem de mundo. Para isso, é essencial que ocorra o protagonismo do aluno em sala de aula, através da percepção de que aquele espaço, é seguro para seu desenvolvimento, contudo, isto só é possível no ambiente escolar, a partir de uma boa relação entre o professor e seus alunos. Para que isso ocorra na realidade, dentro de sala de aula, é imprescindível a abertura, disponibilidade e o diálogo com uma boa relação, entre o professor e os alunos, pois desta forma, a participação durante as aulas ocorre naturalmente. A ampliação dos repertórios culturais com a participação de diferentes realidades e perspectivas, enriquecem não somente o conteúdo da aula, como também a visão cultural e artística individual e coletiva dos alunos, tanto dentro da sala de aula, quanto fora dela.

A prática investigativa ocorre durante o percurso do fazer artístico, onde os alunos podem criar, experimentar e desenvolver uma poética pessoal. Durante a experiência do PIBID, foi visível a colaboração dos alunos em rodas de conversas, que ocorriam ao decorrer da aprendizagem dos temas propostos pela supervisora. A partir de questionamentos e conversas relacionados ao conteúdo, as relações interpessoais propiciaram a tomada de consciência sobre si, onde a professora passa a ter o papel de mediador. Por ser um sistema conceitual aberto, é uma alternativa que permite desviar, criar e experimentar, se aproximando dos alunos e naturalmente colocando o educador como o intercessor do ensino de arte.

O professor mediador, ocupa um papel intermediário entre o conhecimento e o estudante, orientando-o na construção de suas aprendizagens, e levando em consideração as individualidades dos contextos de cada um. Desta forma, as aulas de Arte devem buscar ir além do reconhecimento das quatro linguagens (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais), sugerindo também, caminhos de ampliação do acesso, da observação e percepção dos alunos às experiências estéticas. O propósito, tem vistas ainda. à compreensão por parte

do aluno, de que a arte não é restrita ao ambiente escolar, e de que muitas de suas ações, exigem atuações conscientes, mediadas pelas habilidades socioemocionais, pela sensibilidade, e pelas diferentes leituras das mais diversas linguagens, através de seus códigos, suportes e materialidades, em um mundo onde consumimos a arte o tempo inteiro, através de diferentes suportes e tecnologias, amplamente presentes, sobretudo na geração Z, e em breve, na Alpha.

Freire, sustenta que o educador, deve desenvolver dentro de si, determinadas 'qualidades', advindas tando de leituras direcionadas, quanto de estudos específicos, que necessitam ser buscados, aplicados, e validados através de sua prática. Neste sentido, Freire claramente refere-se às habilidades profissionais, para o autor, a competência primordial do educador, consiste na compreensão de que '*mudar é difícil, mas possível'*. Contudo, consideramos que profissional e indivíduo coabitam o mesmo ser, e assim como o estudante precisa desenvolver-se em diferentes esferas, incluindo a emocional, o profissional docente também necessita olhar para isto. A este respeito, Feldmann (2009), afirma que

> O ofício docente tem sido compreendido, muitas vezes, apenas por sua dimensão técnica, esquecendo-se que o professor não pode ser entendido à margem de sua condição humana. Não se pode discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental, desconsiderando-se a importância da sua identidade pessoal e profissional no processo educativo. Discutir a ação dos professores na contemporaneidade é refletir sobre as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola." (FELDMANN, et. al, 2009)

Entre as reflexões realizadas, durante o andamento do Programa, e posteriormente à este, podemos destacar alguns pontos significativos, de modificações e percepções, em diversos contextos, tais como:

1) A revisão na escolha de conteúdos a ser trabalhados com os estudantes da educação básica, tendo como foco, aprendizagens ainda mais significativas no contexto social;

2) A reestruturação na forma da aplicação de determinadas propostas de produção artística na educação básica, bem como as orientações iniciais, o encaminhamento destas, os espaços escolares selecionados para as práticas,as ferramentas e materiais disponibilizados para as criações;

3) A percepção de que os envolvidos nos processos de formação acadêmica também apresentam suas fragilidades e potencialidades, assim como nós, atuantes da educação básica, elementos estes que podem ser apontados, mas de forma leve, e com o intuito de desenvolver as áreas fragilizadas, valorizando as potencialidades inatas;

4) O reconhecimento de um grupo de estudantes-pesquisadores, vinculados aos

cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Música, da UNESPAR- Campus Curitiba I (EMBAP), com um repertório pedagógico e científico desenvolvido, e com uma preocupação real, e passível de admiração, com o reconhecimento sobre a importância do ensino da arte, enquanto disciplina e componente curricular, que permite a compreensão e identificação dos elementos formais das diferentes linguagens artísticas, encarados como mediadores nos processos de linguagem e comunicação, possibilitando interpretações de mundo mais profundas e coesas, além de serem, utilizados enquanto ferramentas para expressividade pessoal;

5) O aprimoramento da prática docente, oportunizado pela construção de atividades pedagógicas, que permitiu a aproximação e convivência com os alunos do ensino básico e os estudantes-pesquisadores, tornando profissionais capazes de perceber a diversidade presente em cada turma, tal qual as novas configurações sociais, que inegavelmente acabam refletindo no ambiente escolar.

6) A disponibilidade e abertura das coordenadoras, e do corpo docente dos cursos de licenciatura envolvidos, para relacionar e debater as pesquisas realizadas na UNESPAR e na àrea de Arte, a partir dos trabalhos apresentados nas associações e congressos mais relevantes, com os desafios e propostas apresentados pela supervisora e os/as licenciandos/as a partir das prática na escolas parceiras.

O que o subprojeto do PIBID nos proporcionou, a partir das atividades que relacionaram a Música e as Artes Visuais com mais intensidade, mas também o Teatro e a Dança, levaram em conta uma escuta atenta das vivências e percepções de cada uma das autoras no campo da educação, bem como as experiências além da universidade e da escola. As propostas que surgiram a partir das observações da licencianda na escola, do currículo e dos documentos oficiais apresentados pela supervisora e das sugestões das coordenadoras a partir da bibliografia de referência dos cursos de licenciatura, proporcionaram o diálogo possível à realidade encontrada entre prática e teoria. Sobre isso, Arroyo, nos diz

> O cerne de nossa docência gira em torno de construção de uma imagem mais realista, científica dos alunos [...] quanto mais conhecemos a totalidade de dimensões que fazem parte da infância, adolescência, juventude ou vida adulta dos alunos reais com que convivemos, mais instigante fica a pergunta: qual nossa tarefa? O que é a docência? Quem somos como profissionais? (ARROYO, 2009, p. 66)

E que profissionais queremos ser e formar? Todas estas reflexões, nos acompanharam durante a realização deste subprojeto do PIBID. Dispostos a encarar os desafios que surgiam, a pesquisa foi um elemento importante neste processo, pois “inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, a medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade” (DEMO, 2003, p. 8) Queremos finalizar trazendo o olhar de Gadotti, pois,

> Neste novo cenário da educação, será preciso reconstruir o saber da escola

> e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola quanto para o educador. Em vez da arrogância de quem se julga como dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. Numa época de violência, de agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados e não camuflados. (GADOTTI, 2004, p.117)

Reconstruir-se, neste contexto, enquanto profissional da educação, requer abertura e disponibilidade emocional, que trabalhadas em conjunto com com a pesquisa científica e artística, poderá atuar como elemento propulsor, trazendo a sensibilidade, criatividade e habilidades o, sejam estas inatas ou desenvolvidas, para que cada um possa expressar e contribuir, com a construção de um mundo mais harmonioso, afetivo e humanizado.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das observações realizadas, sobretudo no que diz respeito a formação do docente, consideramos relevante que ele tenha cada vez mais contato com a realidade escolar, além do proporcionado pela disciplina de Estágio Supervisionado. Neste ponto, o PIBID foi muito importante, pois possibilitou esta experiência já a partir do 1º ano dos cursos de licenciatura. Se isto ocorrer através da mediação de um profissional supervisor ético, que viabilize a compreensão por parte do licenciando, de que a escola, é um organismo vivo e cheio de especificidades, tendo a percepção, de que é relevante estudar e conhecer os sujeitos com os quais, vai interagir e mediar o conhecimento, de maneira correta e assertiva, ambos podem se beneficiar.

Porém, é importante frisar que um indivíduo que desconhece sua essência, seus valores, fragilidades e habilidades enquanto profissional da educação, precisa imediatamente começar a desenvolver o autoconhecimento, pois através desta caminhada irá descobrir inúmeras possibilidades de observar e perceber tanto seu mundo interno, quanto externo, o que permitirá posteriormente, essa percepção para seu ambiente profissional e seus alunos, estes, outros indivíduos que coabitam com ele um determinado espaço, por um certo período de tempo.

Dentro das perspectivas apresentadas, também consideramos essencial, a compreensão de que a escola é um lugar onde serão expressas, em menor escala, os desafios enfrentados pela e na sociedade. Sendo assim, é salutar compreender, que o docente, está em contato com jovens em formação, que necessitam de atenção e acolhimento, seguido de uma orientação amorosa e afetiva, quanto a administração e escuta de seus conflitos e emoções internas, que por muitas vezes não são reconhecidos, muito menos mediados pelos adultos que convivem com eles. Desta forma, é imprescindível que o educador atente para suas condutas de mediação, e relação direta com o estudante, visando desenvolver em sua atividade profissional, a abordagem de conteúdos, permeada

pela afetividade e pela proximidade, através de uma educação amorosa e qualitativa, focada em princípios e valores humanos, tendo como epicentro de sua ação pedagógica, o respeito entre os indivíduos.

Também é importante destacar a compreensão do que é ser professor pelos estudantes-bolsistas na prática, onde começa a ocorrer a formação da identidade profissional. Repensando a atuação em sala de aula e nas dificuldades impostas pelos contextos educacional e social na contemporaneidade, assim como o dever em contribuir para uma transformação da sociedade, formando cidadãos críticos e inovadores, a formação inicial, tal qual a continuada, tem a necessidade de romper os paradigmas do ensino, trazidos por modelos passivos que visam a aquisição de conhecimentos para modelos que se baseiam na construção e desenvolvimento de habilidades e competências, cujas irão atender as necessidades dos alunos e os preparem para a sociedade que está inserido.

Por fim, compreendemos que tanto a ação das coordenadoras como da supervisora, vai além de permitir que o licenciando "assista" suas aulas e observe suas condutas, cabendo a estas a responsabilidade de apresentar os conhecimentos sistematizados sobre Educação e Arte em referências bibliográficas especializadas e propostas de ensino aplicadas bem como a realidade escolar, os conteúdos a serem trabalhados, as práticas e vivências de uma sala de aula, além de proporcionar o direcionamento do olhar, sensibilizando para o ato de educar, e apontando que as relações estabelecidas no espaço educacional são de extrema importância para a construção de novos saberes, e o desenvolvimento integral dos estudantes e os demais envolvidos, a universidade, a escola e a comunidade que as envolve.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 5. Ed.– Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos** / Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 14ª ed, 2007. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo, (Org.). Pedagogia da Exclusão. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 7ª ed.- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GARCIA, Walter Esteves. **Educação: visão teórica e prática pedagógica.** São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.

MOURA. Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** - 4. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2006.

PETERS, Ana Paula. De que maneira pensar a música como conteúdo escolar? O encantmento musical na sala de aula pelas atividades do subprojeto de música do PIBID. In: PETERS, Ana Paula; STENTZLER, Márcia M (org). **Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelo campi da UNESPAR**: Curitiba I e II e Paranaguá. Curitiba: Íthala, 2016.

VÁRIOS AUTORES. **Autonomia da escola: princípios e propostas** / Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.) – 6. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

VÁRIOS AUTORES. **Formação de professores e escola na contemporaneidade** / Marina Graziela Feldmann (organizadora). – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

CAPÍTULO 9

A IMPRENSA ESCRITA COMO INFORMADORA E FORMADORA

Data de aceite: 28/04/2021

Maria Isabel Moura Nascimento
Prof Produtividade CNPq e Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2
Orcid.org/0000-0001-6243-9973
http://lattes.cnpq.br/9271546918567505

Deise Terezinha Peleka Lara Zene
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG .Membro do Grupo de Pesquisa HISTEBR-Campos Gerais-PR
https://orcid.org/0000-0001-6243-9973
ID Lattes: 0473554034970584

RESUMO: O presente artigo trata da importância da imprensa escrita, sobretudo da imprensa pedagógica nas investigações na área da História da Educação. Particularmente, o estudo contribuirá com conhecimentos para a História da Alfabetização já que aborda o periódico educacional denominado Jornal da Alfabetizadora, que circulou nas décadas de 1980 e 1990, período de importantes transformações sociais e educacionais no país. Por se tratar de um periódico destinado à formação docente, suas publicações tornaram-se referência para a prática de muitos alfabetizadores e do mesmo modo contribuiu para a disseminação da ideologia dominante num momento de aridez no campo educacional. Possibilitou observar pontos que reforçaram a crise na alfabetização e que ecoam ainda nos dias atuais nas escolas brasileiras, em turmas de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Imprensa. Alfabetização.

THE WRITTEN PRESS AS AN INFORMATORY AND TRAINER

ABSTRACT: This article deals with the importance of the written press, especially the pedagogical press in investigations in the area of History of Education. In particular, the study will contribute knowledge to the History of Literacy, since it addresses the educational periodical called "Jornal da Alfabetizadora", which circulated in the 1980s and 1990s, a period of important social and educational transformations in the country. Because it is a periodical destined for teacher education, its publications have become a reference for the practice of many literacy teachers, and in the same way it has contributed to the dissemination of the dominant ideology at a time of aridity in the educational field. It made it possible to observe points that reinforced the crisis in literacy that still echo today in Brazilian schools, in literacy classes.

KEYWORDS: Education. Press. Literacy.

1 I INTRODUÇÃO

A educação, em especial, a escola que temos hoje, com suas características, sua organização, métodos, práticas e principalmente suas mazelas, foi constituída aos poucos durante toda a trajetória histórica,

sofrendo influência de fatos, sobretudo, políticos e sociais que ultrapassaram os muros da escola, refletiram grandemente na formação dos novos cidadãos, os alunos, por meio principalmente da prática docente.

Reconhece-se tanto jornais, quanto revistas como meios de propagação de informações, mas também eficientes meios de registros desses fatos sociais, políticos e econômicos que auxiliam na compreensão de fenômenos educacionais, visto que estes estão diretamente vinculados à estrutura social. Acredita-se que a imprensa é uma importante fonte documentadora desses momentos históricos, portanto valiosa na contribuição de conhecimento na área da História da Educação. É indiscutível, também, que a imprensa é um recurso para a disseminação de ideias e por conseguinte de ideologias hegemônicas.

Desta forma, o presente artigo traz o estudo realizado do Jornal Da Alfabetizadora, um periódico educacional que circulou nas décadas de 1980 e 1990. O objetivo deste é agregar conhecimento na área da História da Educação a fim de compreender a crise da alfabetização, por meio do registro contido nas páginas deste.

Para isso, num primeiro momento se explicitará a importância da imprensa nas pesquisas na área da História da Educação e em seguida, se apresentará a análise do periódico que pertence a imprensa periódica. Cabe então, nesta análise observar e refletir: o que propagava este jornal? Que tipo de artigos e reportagens trazia? Qual o real objetivo deste jornal? Como era abordado o profissional alfabetizador? Este jornal contribuía para a prática docente consciente? Como? Qual a ideologia era afirmada por esse jornal?

2 | A IMPRENSA ESCRITA COMO INFORMADORA E FORMADORA

Várias são as formas e os meios de pesquisar a Educação e a História da Educação. Essas possibilidades vão desde os materiais específicos e os documentos oficiais que compreendem o universo escolar até os materiais que ultrapassam os muros escolares, como por exemplo, a imprensa.

A respeito disso, reconhece-se a importância da imprensa como instrumento nas pesquisas nas áreas da educação e História da Educação, visto que registra fatos e acontecimentos políticos e sociais que servem de fundamentos para a compreensão da educação. Em uma análise mais cuidadosa das notícias e reportagens também é possível observar a ideologia propagada entendendo que a neutralidade é descartada em qualquer tipo de imprensa. Desta forma, através da imprensa torna-se possível a análise das várias determinações do objeto de pesquisa e as contradições que permeiam a realidade, bem como amplia os horizontes desta análise.

> O jornal é um exemplo bem específico de fonte histórica [...]. Hoje é sabido que um órgão de imprensa está sempre defendendo posições, querendo formar opiniões, através de uma venda de informações. É justamente isso que permite ao historiador detectar a posição político–ideológica do jornal, o que pensam de política e que visão da realidade que têm os proprietários ou

diretores do jornal, ou melhor, o grupo social que eles representam (BORGES, 1985, p.58).

Por essa razão a utilização da imprensa, especialmente, a imprensa escrita tem sido crescente, em pesquisas na área da História da Educação, como mostra o quadro 1:

Ano	Número real	%
2012	9	10,23
2013	16	18,18
2014	14	15,90
2015	17	19,32
2016	32	36,37

Quadro 1 - Número real e percentual de pesquisas elencadas a partir dos descritores: Imprensa, Educação, Alfabetização

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir da Plataforma CAPES

É necessário esclarecer que a imprensa escrita é dividida em segmentos e suportes. Os segmentos dizem respeito ao meio de circulação e o público alvo, já o suporte diz respeito ao material em que é efetuado o registro, no caso da imprensa escrita: jornais e revistas.

Independente de segmentos ou suporte, a contribuição da imprensa nas pesquisas é inquestionável. Para elucidar a presença desta em pesquisas científicas realizadas nos cursos de pós-graduação e registradas na CAPES organizou-se gráfico 1:

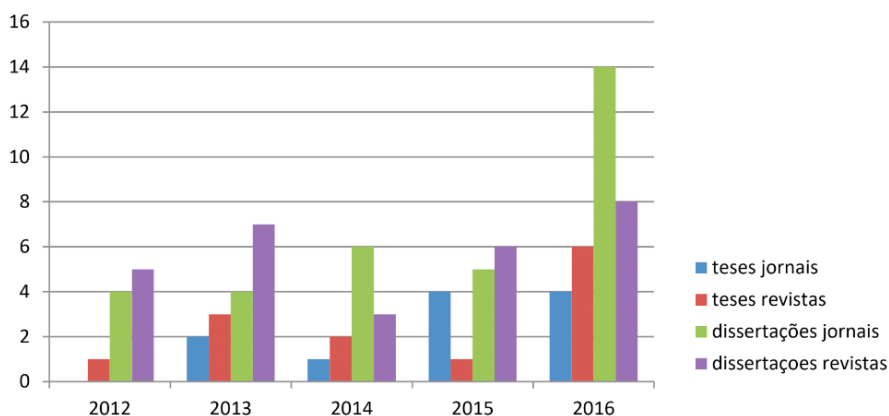



GRÁFICO 1 - Resultado do Levantamento das Pesquisas Relacionadas a Imprensa e Educação Entre os Anos de 2012 e 2016

Fonte: A autora

Nota: informações coletadas no banco de dados da CAPES

As informações que compuseram o gráfico 1 foram extraídas em consulta ao banco de dados da CAPES. Faz-se necessário acrescentar que para tal investigação foram utilizados os indexadores IMPRENSA, EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO, a fim de aproximar a busca do objeto principal pesquisado. Desta forma, o número de pesquisas que se referem a imprensa e educação pode ser ainda maior, se a seleção dos descritores optar por outras palavras-chave.

O referido gráfico traz a classificação das pesquisas registradas no quadro 1. A legenda do mesmo considera o suporte da imprensa escrita (jornais e revistas) e o número de teses e dissertações que se ocuparam dos mesmos, como objeto de estudo ou como fonte primária.

Além da observação do crescimento no interesse em pesquisar imprensa atrelada à educação, o gráfico 1 possibilita observar o número de teses e dissertações que se ocuparam desse tema. Constata-se, também, que no ano de 2012, foi registrada apenas uma tese dentro desta temática, e essa tratou do estudo de revista, enquanto que, nenhuma tese analisou jornais. A imprensa foi abordada quase que exclusivamente por pesquisadores em mestrados e registradas em dissertações. Já a partir do ano de 2013, a busca pela imprensa na área da educação foi mais significativa, embora sendo ainda mais abordada em dissertações do que em teses.

Outro fato relevante encontrado na investigação das pesquisas, dentro da temática em questão, é a origem das mesmas, ou seja, de qual região e estado do país as mesmas surgem. Nesse momento do estudo, pode-se constatar que não há uma uniformidade de interesse entre os estados e regiões, isto é, existem regiões que as produções com essa temática são praticamente inexistentes, enquanto que em outras é bastante expressiva. Sobre isso, o gráfico 2 dá condições de observar essa desigualdade.

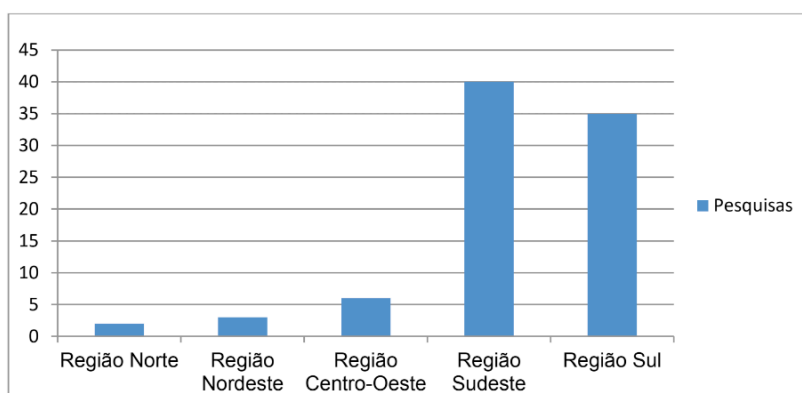



GRÁFICO 2 - Resultado do Levantamento das Pesquisas Realizadas nas Regiões Brasileiras Dentro da Temática Imprensa e Educação

Fonte: A autora

Nota: Informações elaboradas a partir da análise dos dados disponibilizados pela CAPES.

O registro efetuado no gráfico 2 não tem a intenção de realizar um ranking de produções entre as regiões, mas de promover uma reflexão das razões que levam a determinadas regiões do país registrar um número significativo de pesquisa enquanto outras quase anulam-se nesse campo.

Sobre isso, as informações disponibilizadas neste gráfico são relevantes, pois possibilitam numa análise mais profunda questionar a razão de tamanha disparidade nos dados e pode-se concluir que tamanha desigualdade é resultado também da demanda de oferta de cursos de Pós-graduação nas diferentes regiões, o que chancela as desigualdades de oportunidades em nosso país, visto que nas regiões com Norte e Nordeste que apresentam menos produções, são as regiões que têm menos instituições de ensino superior. Sobre isso, Silva (2015, p.173) aponta que "em 2011, de um total de 4.650 cursos de pós-graduação, 51% estavam na região Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, e somente 7,2% no Centro-Oeste e 4% no Norte". Observada cada região, constata-se que as regiões Sul e Sudeste foram as que mais se ocuparam da temática e o estado da Região Sul que se destaca nessas produções é o Paraná com dezoito pesquisas, enquanto que o estado que se destaca na Região Sudeste é São Paulo com vinte e três pesquisas.

Através dessa análise, considerada quantitativa, comprovou-se a crescente busca pela imprensa escrita como fonte, ou como objeto nas pesquisas na área da educação, mesmo que em sua maioria em instituições púbicas, também exige a ampliação do campo de análise desta, portanto, para melhor compreensão e aprofundamento, optou-se em observar qual o segmento da imprensa tem estado mais presente nas pesquisas. Elegeu-se, assim, a seguinte divisão: imprensa estudantil, imprensa de ampla circulação e imprensa pedagógica.

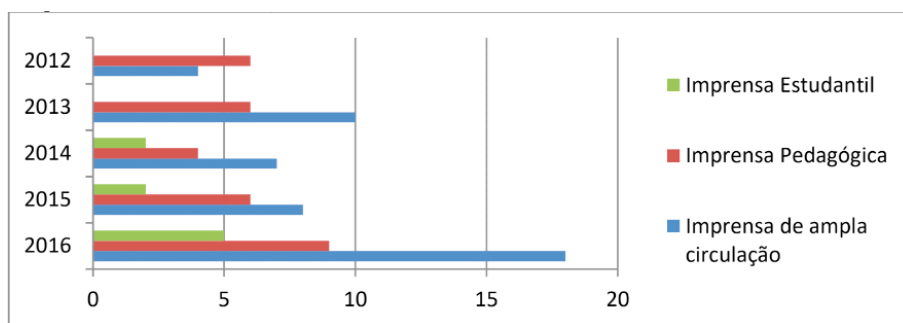



GRÁFICO 3 - Resultado do Levantamento das pesquisas Relacionadas aos Impressos Utilizados em Pesquisas na Área da Educação Entre os Anos de 2012 e 2016

Fonte: A autora

Nota: informações coletadas no banco de dados da CAPES

Através do gráfico 3 observa-se o registro e a organização das pesquisas que trataram de materiais da imprensa escrita, porém respeitando seu espaço de circulação e o público a quem foi destinada. Assim, entende-se por imprensa de ampla circulação, os jornais e revistas destinados à população em geral, tratam de diferentes assuntos da sociedade e tem ampla tiragem. A imprensa estudantil trata de jornais produzidos e destinados a estudantes, geralmente oriundos por grêmios estudantis e associações. Por Imprensa Pedagógica ou Educacional, como também é conhecida, entendem-se periódicos (revistas e jornais) destinados aos profissionais da educação, esses tratam de assuntos educacionais e muitos são utilizados como materiais de formação docente.

Esse recurso de comunicação e de vinculação de informação destinado aos educadores tem seus primeiros registros no país ainda no século XIX.

> No Brasil, as primeiras iniciativas de impressos pedagógicos podem ser verificadas no Catálogo da Exposição de História do Brasil, de 1881, no item "PERIODICOS LITTERÁRIOS, CIENTÍFICOS, RELIGIOSOS E MAÇONICOS – 1881" (Brasil, 1981, p. 420- 451). Neste catálogo, destacam-se como primeiras iniciativas de imprensa pedagógica os seguintes periódicos: Jornal da Sociedade Promotora da Instrucção Publica de Ouro Preto, de 1832-1834, o mais antigo apontado pelo catálogo, e o jornal pedagógico editado por professores, Echo do Professorado, dirigido pelo professor Francisco Xavier de Assis, Pindamonhangaba, 1873. Em relação às revistas pedagógicas, havia, entre outras: A Instrucção Publica, Rio de Janeiro, 1872-1875, a qual pode ser considerada a primeira publicação destinada à formação do magistério, a Instrucção Nacional, revista de pedagogia, ciências e letras, que contou com a colaboração de professores e literatos, Rio de Janeiro, 1874 e A Escola, Revista Brazileira de Educação e Ensino, elaborada por vários professores e literatos, no Rio de Janeiro, 1877-1878. (ZANLORENZI,2014, p.13)

Considerando que a Imprensa Pedagógica conta com uma trajetória de mais de um século, e tem cumprido efetivamente seu objetivo tanto no registro e transmissão de informação quanto na formação do professor, pode-se avaliá-la como um caminho eficaz e de imediato convencimento para um projeto que se almeja para educação, tornando-se, também, via para a manutenção de propostas educacionais e políticas educacionais, mesmo que não seja explícito, mas, que numa análise mais apurada, pode-se observar a ideologia que permeia os discursos presentes nas folhas destes.

> O interesse em se estudar periódicos para a realização de análises históricas reside na possibilidade da leitura de manifestações contemporâneas aos acontecimentos. Desta maneira, realizamos uma aproximação do momento de estudo não pela fala de historiadores da educação, mas pelos discursos emitidos na época. (CAMARGO & VIDAL, 1992, p. 408).

Nesta perspectiva, os periódicos tornam-se palco da ideologia que permeia a sociedade, e apontam, além dos fatos e situações do contexto histórico, as ideias, valores e crenças que sustentam e mantém a ordem vigente e que são refletidas nas diferentes organizações sociais, como por exemplo, nas instituições de ensino. Justifica-se, assim, a

crescente procura por essas fontes de pesquisa.

Porém, para uma análise mais criteriosa deste material, é primordial um método que possibilite verificar todos os aspectos que estão apresentados nas linhas escritas e aqueles que só podem ser verificados pelas análises com o contexto social, político, cultural e econômico. Portanto, os periódicos não podem ser tomados como verdade absoluta, pois expressam o pensamento de uma classe e ao mesmo tempo proporcionam um olhar mais apurado sobre as condições materiais da sociedade em questão. Diante disso, que tomar como fonte os periódicos é uma forma de problematizar a educação na sua totalidade e não apenas fragmentá-la a partir do seu próprio espaço de vivência, privilegiando a "[...] imprensa como expressão de interesses representados." (SCHELBAUER & ARAÚJO, 2007, P. 6).

Os periódicos educacionais, direcionados especificamente aos professores, trazem em sua objetividade uma discussão peculiar, pois unem a educação e a imprensa, dois instrumentos imprescindíveis para a manutenção da ideologia "[...] por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento e dissimulação do real." (CHAUÍ, 1990, P. 3).

Acrescenta-se ainda, que se faz necessário considerar a relevância destes periódicos na formação docente visto que se observa que muitas vezes mesmo o professor tendo direito de pensar, decidir, pesquisar e escolher, pelas condições impostas em sua rotina é seduzido, convencido e vencido por ideologias que perpassam as paredes de nossas salas de aula de forma tão discreta que passam despercebidas, mas seus efeitos não são assim tão discretos e pouco visíveis. Atingem e formam alunos, gerações de alunos aos moldes de fundamentos e princípios que nem sempre são os mais desejáveis e que na maioria das vezes são propostos e oportunizados pela classe dominante, já que:

> A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MAREX & ENGELS, 2009, p.48).

Assim, utilizar estes meios de informação como cabedal para a formação do professor é buscar um caminho eficaz e de imediato de convencimento para um projeto que se almeja para educação. Portanto, são várias as iniciativas que se consolidaram a partir destes meios de comunicação, como se pode observar nas várias pesquisas que analisam a imprensa, em especial, imprensa escrita e educação.

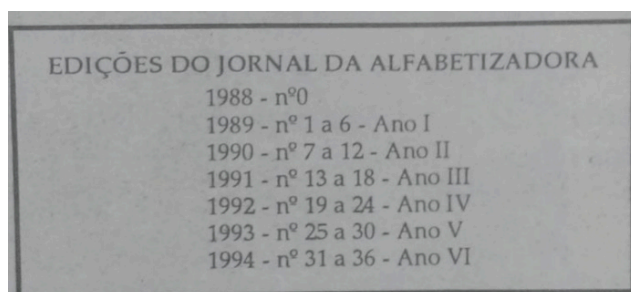
Acerca de tudo que se viu, é inquestionável o reconhecimento da imprensa e, sobretudo imprensa de cunho educacional, enquanto recurso para as pesquisas em História da Educação. A mesma tem sido utilizada como fonte primária através dos periódicos quando lhe conferem um caráter de fonte histórica que registra acontecimentos e fatos, mas, sobretudo como material para observação e análise do pensamento hegemônico e as suas tentativas de manutenção das ideologias dominantes. Desta forma, descobrir e

analisar o que se veicula no conteúdo desses periódicos é compreender fenômenos que acometem a educação de forma geral.

2.1 O Jornal A Alfabetizadora

Conforme se observou até então, é incontestável que a imprensa participa consideravelmente para que o pensamento dominante seja propagado e com isso ganhe credibilidade e convença os que a ele têm acesso. Assim, considera-se que um jornal destinado a educadores tem o poder de propagação potencializado, já que se soma ao poder que a educação também tem em divulgar ideias e ideologia, considerando que a escola é o lugar propício para isso, já que recebe um grande número de pessoas (alunos), que estão em formação e, portanto, mais suscetível a incutir o pensamento que lhe é transmitido, sobre isso acrescenta-se que

> a imprensa educacional, no país, teve um papel fundamental na formação de opiniões, veiculando e expressando os projetos políticos-ideológicos, procurando, assim, sedimentar tais modelos dentro da sociedade, transformando seus interesses em interesses gerais. Analisar esta forma de imprensa, qual seja, os periódicos educacionais, oferece a possibilidade de compreensão da organização da sociedade e dos reflexos na educação. (ZANLORENZI, 2006, p. 66)

Portanto, ao deparar-se com um jornal que chegou de forma gratuita às escolas e, por conseguinte, aos alfabetizadores é a oportunidade de conhecer a ideologia nele presente e desta forma conhecer o pensamento hegemônico da época em que circulou. Assim, o estudo trata da análise do “Jornal Da Alfabetizadora”, distribuído bimestralmente para Secretarias de Educação e escolas especificamente, os números 28 a 36. A finalidade da análise deste periódico foi estudar pelas suas páginas a educação, especialmente a alfabetização e os fenômenos que influenciaram está no período das décadas de 1980 e 1990.

As discussões propostas pelo Jornal Da Alfabetizadora contribuíram de forma relevante para agregar conhecimentos na história da alfabetização e da educação atual, tendo em vista que a década de 1980 foi marcada pela transição democrática que refletiu todo um cenário de transformações políticas e adaptações sociais, desprendendo-se do antigo, do tradicional em busca do novo. Já a década de 1990, viveu a ascensão dos governos neoliberais que, por conseguinte, anunciou novas ideias pedagógicas que movimentaram reformas educacionais em muitos países e o Brasil não foi uma exceção. Além disso, foi nessas duas décadas que o país conquistou marcos determinantes, no que concerne aos direitos dos cidadãos, a exemplo da Constituição de 1988, o início da formulação da LDB 9393/96 com o Projeto de Lei 1258/88 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Tais marcos, trouxeram significativas transformações na sociedade e refletiram profundamente na educação. A principal mudança em relação à

educação foi a universalização do ensino e consequentemente o aumento de matrículas, o que exigiu mudança de postura, de metodologias do professor e em toda a estrutura educacional.

É importante ressaltar que a denominação do jornal é um chamariz para pesquisadores que pretendem aprofundar o estudo sobre a história da educação, em especial a história da alfabetização, e com isso compreender os caminhos e descaminhos desta em nosso país. Igualmente relevantes são os conteúdos registrados em suas páginas, bem como ao período da circulação deste periódico, já que o país vivia um momento histórico onde a inovação e a "transformação" eram as palavras mais ouvidas.

Para melhor aproximar-se do jornal é necessário conhecer sua origem. Assim, o Jornal *DA Alfabetizadora* foi publicado pela Editora Kuarup LTDA em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que participou da sua co-edição, ambas situadas na capital Porto Alegre. A equipe responsável pela sua publicação contou com: Vera Miranda Ribas Ritter Souto, como editora responsável, Vera Regina Morgati foi a jornalista responsável, e a direção de Artes e Projetos Gráfico teve como responsável Cristiane Ritter, como ilustradora Luíza Estrella. As reportagens eram escritas por especialistas na maioria das vezes pertencentes ao quadro de docentes da PUCRS. Dos que mais contribuíram quantitativamente foram: Maria Tasca, Eduardo Calil, Gladis M. Cagliari, Ir. Elvo Clemente e Mirian Coimbra.

O periódico teve sua publicação registrada aos termos dos artigos 8º e 9º da Lei Federal nº 5.250/73, que regula a liberdade de manifestação do pensamento e de informação. Seu marco inicial foi no ano de 1988, nos anos que sucederam o lançamento foram publicadas, em média, cinco edições por ano, conforme está registrado no quadro, que regularmente compõe a página dois do jornal.

EDIÇÕES DO JORNAL DA ALFABETIZADORA

1988 - nº0
1989 - nº 1 a 6 - Ano I
1990 - nº 7 a 12 - Ano II
1991 - nº 13 a 18 - Ano III
1992 - nº 19 a 24 - Ano IV
1993 - nº 25 a 30 - Ano V
1994 - nº 31 a 36 - Ano VI

FIGURA 1 - Quadro com Registro das Edições Observando o Número e o Ano das Edições.

Fonte: Jornal da Alfabetizadora 1994, nº 36, p2

Segundo registros presentes na História da PUCRS[1], o mencionado jornal teve mais

1 Informações disponíveis em: História da PUCRS – vol. III https://books.google.com.br/books

de trezentos mil exemplares impressos (1993,p.142) e distribuídos para vários estados brasileiros, podendo ser observado nos exemplares que foram analisados a presença de pelo menos oito estados brasileiros e no Distrito Federal (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro e Pernambuco, Brasília). Esse dado foi possível de ser notado através das cartas de leitoras que endereçavam dúvidas e considerações à equipe de editores do jornal.

É importante destacar nessa prévia apresentação do jornal que o mesmo, conforme o próprio título sugere, foi endereçado aos profissionais que atuavam nos anos iniciais, mais precisamente na alfabetização. Interessante perceber, que já no título o jornal nos dá uma pista sobre os profissionais que atuavam junto aos alfabetizandos, no período de circulação do periódico.

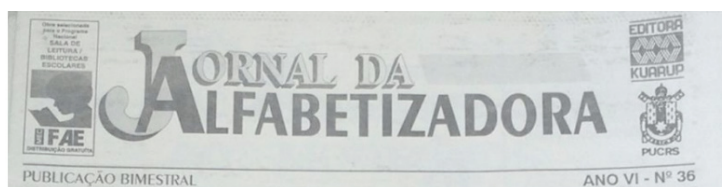



FIGURA 2 - Destaque Do Título Do Periódico

FONTE: Jornal Da Alfabetizadora

Observa-se que o jornal utiliza o título no feminino, isso nos remete ao fato de que a maioria dos alfabetizadores eram mulheres. No entanto, o mais relevante é pensar a razão de que apenas mulheres estavam a frente das classes de alfabetização. Seria a importância que se dá à doçura ligada a figura materna, e consequentemente a mulher, no trato com as crianças menores? Ou seria a questão salarial? Já que se sabe que os profissionais dos anos iniciais são os menos valorizados, em termos salariais. Assim, os homens que optaram pela carreira docente, não ficaram nas salas de alfabetização, migraram para as outras etapas.

Ainda em uma análise preliminar e quantitativa, observa-se que o periódico publicado em edições bimestrais e cada uma composta por vinte e quatro páginas. Foi editado em papel jornal, num formato retangular nas medidas: 38cm x 29cm, utilizando apenas as cores preto e branco. A utilização de ilustrações foi um recurso bastante utilizado, estando presente em praticamente todas as páginas do jornal. Tais ilustrações, em via de regra, são relacionadas com as matérias. Geralmente, nessas páginas os conteúdos são distribuídos em três colunas. Algumas matérias são bastante extensas, chegando a cinco páginas, enquanto outras não chegam a completar uma única página. Quanto à distribuição de matérias e reportagens nas páginas, não há uma regularidade rigorosa em todas as edições

analisadas, a não ser pela primeira, segunda e última página que seguiram regularidade nas edições observadas.

Na primeira página, acontecia a apresentação da edição, trazendo as manchetes das reportagens em destaque bem como uma ilustração relacionada à principal reportagem. Encontra-se, também, o texto de editorial que aborda a educação com um caráter crítico que suscita a leitura do professor das demais páginas.

Já a página de número dois traz em geral três subseções intituladas: Livros: em qual se destacam o lançamento de livros que abordam temas relacionados à educação, psicologia, literatura e que foram publicados por diferentes editoras. A outra subsessão tem o título Agenda, são divulgados eventos nacionais e internacionais na área da educação, na maioria, são seminários, palestras, simpósios, congressos, debates, cursos, oficinas que foram promovidos por diferentes instituições tanto públicas como privadas.

2 - ANO VI - Nº 31

Jornal da Alfabetizadora

LIVROS

TIGRES NO QUINTAL

Sérgio Capparelli

Este livro pretende radicar um pouco o gosto pela poesia, que morre geralmente no meio de aborrecidos poemas que os educadores oferecem às crianças para ensinar-lhes bom comportamento, hábitos de higiene e comemorar datas festivas. Os poemas deste livro não pretendem nada disso. Querem apenas surpreender pelas imagens inesperadas, pelo prazer lúdico dos sons, pela graça e a ironia, pelos sentimentos diante do homem e do mundo. São cento e quinze poemas, vinte e três deles traduzidos por Sérgio Capparelli de autores como Goethe, Emily Dickinson, Apollinaire, Edward Lear, D'Annunzio e muitos outros.

Editora Kuarup, Rua Ramiro Barcelos, 470.
CEP 90035-000, Porto Alegre, RS.
Fone: (051) 225 4664 e 228 5204. Fax: (051) 228 9045.

TOMASINHO

Graciela Cabal

Com um texto prazeiroso, Graciela Cabal, traduzida por Monica Stahel, conta em três volumes, ilustrados por Nora Hilb, as histórias de Tomasinho. No primeiro livro, Tomasinho, o momento singular do nascimento — a passagem da segurança e conforto intra-uterino para o ameaçador mundo externo — é relatado pelo próprio bebê de maneira simpática e divertida. Depois vem Tomasinho e as palavras, quando ele "já está da altura de um banquinho, tem cinco dentes e já sabe fazer um monte de coisas", menos falar. No terceiro volume, Tomasinho faz dois anos e apronta muita confusão em meio aos preparativos de sua festa de aniversário. Os livrinhos são de fácil manuseio, pequenos, atraentes e indicados para as crianças a partir de 2 anos.

Tatu Editorial, Rua Heitor Penteado, 646, CEP 05438-000, São Paulo, SP. Fone/Fax: (011) 65 3309 e fone 871 1562.

DIMENSÕES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

José Carlos P. de Almeida Filho

Embora a necessidade de compreender os fundamentos do paradigma de ensino e pesquisa comunicativos seja consensual entre aqueles que militam na área de ensino - aprendizagem das línguas, o alcance das nossas teorizações, enquanto melhores juízes da nossa época, e a propriedade das perguntas que levantamos sobre ela

TRAVATROVAS

Ciça

Quem se atreve, pode e prova;

trinca o trinco, troca a trava:

é hora, é hora do travatrova!

A pesquisa, a sonoridade e o texto de Ciça, somados aos tons das cores que compõem as ilustrações de Ziraldo, fa-

AGENDA

15º CONGRESSO MUNDIAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LEITURA

Em torno do tema "Contextos Sócio-Culturais da Alfabetização" estará acontecendo de 19 a 22 de julho de 1994 o 15º Congresso Mundial da Associação Internacional de Leitura, nas dependências do Hotel Sheraton, em Buenos Aires. São conferências, seminários e sessões de comunicações livres e de informes de investigações. Já comprometeram sua participação Emilia Ferreiro, Yetta y Kenneth Goodmann, Courtney Cazden, Marie Clay, James Moffet, Ana Maria Kaufman e outros destacados especialistas de diversos países.

Até 1º de maio de 1994 as inscrições estarão com preços promocionais de US$ 70 para sócios de IRA e US$ 90 para não-sócios. Após esta data, os custos da inscrição serão, respectivamente, de US$ 100 e US$ 120. As informações podem ser obtidas junto ao Comitê Central, coordenado por Ruth Pardo Blegrano e Martha Frachia, da Asociación Argentina de Lectura (Viamonte, 1876, 4º - Of. 1 (1056), Buenos Aires, telefone 812 2259) e por Efrain Davis, representante de outras associações de educação bilíngüe (San Martin, 945, 1º D (1004), Buenos Aires, telefone 312 0391). As informações podem ser feitas na redação da revista Lectura y Vida, Av. Pueyrredón, 1546, 5º piso, Depto. B, (1118), Buenos Aires, Argentina.

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INFORMÁTICA PARA 1º E 2º GRAUS

FIGURA 3: Estrutura da Página 2 do Jornal da Alfabetizadora

Fonte: Jornal Da Alfabetizadora, 1994, ed. 31

A página de número vinte e quatro, em todas as edições analisadas, é destinada a propaganda dos livros da Editora Kuarup, contendo imagens relativamente grandes e letras que dão destaques aos produtos ofertados. Além da última página do periódico ser destinada a divulgar livros da editora responsável pelo jornal, em algumas edições

observa-se outros espaços de divulgação para produtos da editora. Sobre isso, observa-se como a imprensa torna-se uma via dupla em determinados momentos, ora assumindo um papel de difusora de informações destinadas a classe trabalhadora, como é o caso do Jornal da Alfabetizadora, ora assumindo propósitos da classe dominante, que se utiliza de todos os meios quanto pode para fazer valer seus interesses. Neste caso, observa-se uma contradição, mesmo sendo o Jornal Da Alfabetizadora um periódico financiado por órgãos públicos utiliza-se de um espaço considerável para oferecer produtos a classe trabalhadora, obedecendo à lógica capitalista, desperdiçando um espaço de luta, que poderia servir para conscientização dos professores.

FIGURA 4 **-** Estrutura da página 24 do Jornal da Alfabetizadora

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1994, ed.32

As demais páginas trazem algumas sessões fixas, ou seja, que são recorrentes em todas as edições e outras que aparecem esporadicamente. Das sessões mais recorrentes

nas nove edições, observa-se pelo gráfico a sua incidência em que aparecem.

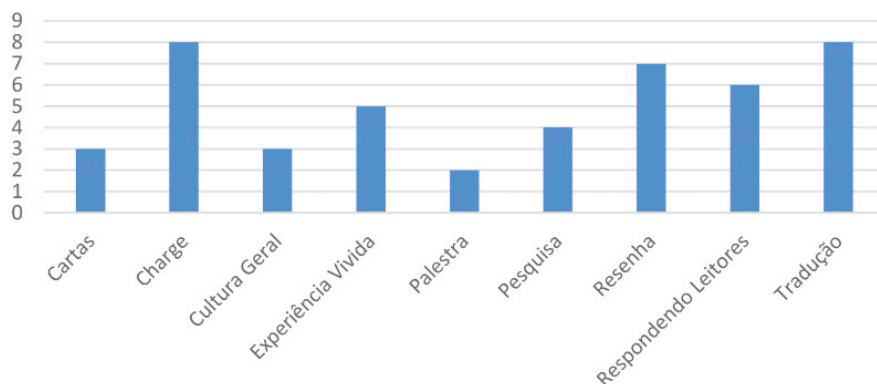



GRÁFICO 4 - Demonstrativo das Sessões Recorrentes no Jornal Da Alfabetizadora nas Ed. (28 a 36)

Fonte: A autora

Nota: Análise das edições 28 a 36 do Jornal da Alfabetizadora

O gráfico 4 mostra a incidência das sessões que têm os títulos sinalizados no gráfico, mas que a cada edição abordam conteúdos diferenciados. Desta forma, cabe elucidar cada uma para que a compreensão seja completa.

Assim, no que diz respeito a sessão cartas, são mensagens enviadas pelos leitores aos editores, na sua grande maioria de cumprimentos pelos trabalhos, tecendo elogios à equipe, falando da importância do jornal e em algumas cartas aparecem alguns desabafos:

> Aproveito a oportunidade para parabenizá-los pela publicação do Jornal da Alfabetizadora. Tal publicação tem contribuído de maneira significativa para maiores esclarecimentos no meu trabalho pedagógico... (Jornal da Alfabeizadora,, 1993, ed.28, p.2)
>
> [...]Sou professora numa escola pública multisseriada, para não dizer isolada [...] sinto dificuldade por trabalhar sozinha. (Jornal da Alfabetizadora,1993, ed.30, p.2).

Semelhante a sessão descrita, é a Respondendo Leitores, em algumas edições denominada Tirando Dúvidas. Nesta sessão, os editores respondem as dúvidas dos leitores, geralmente em relação ao que foi publicado em exemplares anteriores. Na sessão, denominada Cultura Geral, os temas não são exclusivamente ligados à educação, trazendo possibilidades de outros conhecimentos, como os costumes de países de língua portuguesa; a administração do tempo na vida das pessoas; a importância de ter amigos. Na sessão Experiência Vivida, são publicados relatos de professores sobre práticas ou projetos desenvolvidos, a exemplo do Projeto Restaurante São José, desenvolvido no

Colégio do Rio de Janeiro, uma instituição privada. (edição 28/93).

Sobre a sessão Palestra, são reproduzidas comunicações de pesquisadores realizadas em eventos como Encontros, Fóruns, Simpósios. Os temas dessas comunicações são variados. Enquanto a que se intitula Pesquisa divulga resultados de trabalhos científicos como: artigos, fragmentos de dissertações e teses.

Na sessão Resenha, como o próprio nome sugere, são divulgadas resenhas de livros que geralmente são divulgados em edições anteriores. Essas resenhas são escritas por professores da PUCRS e outros pesquisadores como a conhecida Magda Soares. No que diz respeito à sessão Tradução, observou-se que os textos publicados são de origem da Revista Lectura Y Vida[2], da Argentina. Interessante observar que é a sessão, que demonstrado no gráfico acima, teve uma incidência significativa.

Finalmente, a sessão Charge tem como personagem Brigitte e traz críticas com humor da situação política e educacional. Essa sessão está presente em todas as edições e é de autoria da ilustradora do jornal, Luíza Estrela.

FIGURA 5 - Charge presente em todas as edições analisadas

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1994, ed. 33, p. 23

Basicamente nesse formato, sem muitas variações, o periódico foi um material destinado para compor o Programa Nacional Salas de Leitura / Bibliotecas Escolares. Assim, foi distribuído e financiado pela FAE/ MEC, conforme informação trazida na primeira página das edições analisadas.

2 A coleção da revista está disponível biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e de Educação da Universidade Nacional de La Plata e está disponível online para acesso gratuito. A revista iniciou suas atividades em março de 1980 e encerrou em 2010, sob direção de María Elena Rodrígues.

Pré - Escola

JORNAL DA ALFABETIZADORA

PUBLICAÇÃO BIMESTRAL — ANO V - Nº 28

EDITORA KUARUP — PUCRS

Educação: um investimento com retorno? 03

O encanto dos Contos de Fadas 09

A importância da consciência metalingüística na alfabetização 12

A noção de coerência nos textos ficcionais infantis 14

Escrita ideográfica e escrita fonográfica 18

A Matemática na alfabetização 21

EDUCAÇÃO X INVESTIMENTO

As pesquisas apontam, de um lado, as queixas de currículos inadequados e professores incompetentes; de outro, uma consciência crítica que exige mudanças em direção à qualidade

Em Lugar da Crítica, Karen Currie de Carvalho participa do debate que se estabelece em torno do Construtivismo

Escolas particulares: o assunto já provocou queda de gabinete na França em 1984. E no Brasil?

EDITORIAL

Obra selecionada para o Programa Nacional SALAS DE LEITURA / BIBLIOTECAS ESCOLARES

FAE Distribuição Gratuita

FIGURA 6 - Logo do Programa Salas de Leitura (MEC/FAE), presente no lado esquerdo do título do jornal em todas as edições estudadas

Fonte: Jornal da Alfabetizadora, 1993, ed 28, p1

Conforme se observou no destaque da imagem há o logo do referido órgão governamental e com referência ao Programa das Salas de Leitura. No entanto, ao recorrer a pesquisas sobre este programa de incentivo a leitura proposto pelo governo federal no ano de 1988, observa-se em Copes (2007, p.47), que esse é um programa que objetiva o estímulo à leitura dos alunos, propondo a aquisição de obras da literatura infanto-juvenil, outra contradição encontrada já na primeira página dos exemplares:

> *O projeto "Sala de Leitura", criado em 1988, é resultado da parceria com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). À FAE competia a* ***seleção, compra e distribuição dos livros de literatura infanto-juvenil aos alunos do ensino público****. Fundamentado na concepção de leitura dos órgãos idealizadores do projeto "Sala de Leitura" prescrevia que "ler é fundamental, só assim é possível sonhar e, mais do que tudo, conhecer o mundo"; "A criança precisa conhecer bem o mundo que a cerca"; "Através do projeto o livro de literatura chega às escolas"; "****São livros de literatura infanto-juvenil, livros de histórias"; "Os livros foram sugeridos pelos professores que trabalham com a leitura";*** *"A FAE, está preocupada com a alegria de ler na escola"; "Os livros irão ajudar os alunos a partirem para outros estudos, outros livros povoarão o seu mundo, ampliarão seus conhecimentos, suas informações"; "Através da leitura serão pessoas informadas, vão crescer intelectualmente, vão viver melhor, serão mais felizes" (1988-FAE – Manual in COPES, 2007), grifos da pesquisadora.*

Contudo, apesar das contradições observadas, é preciso destacar a relevância

do estudo desse periódico, visto que em suas páginas é possível conhecer muito da situação educacional do país, no início da década de 90, o perfil do professor e, sobretudo determinantes que contribuíram na constituição da atual alfabetização, a implantação de uma nova metodologia de ensino, e principalmente, a carência de formação continuada aos alfabetizadores. Esse aspecto fica explícito nas correspondências endereçadas ao jornal quando os mesmos expressam suas angústias, dúvidas e anseios por mais informações para transformar sua prática, adaptando a nova realidade educacional.

Destaca-se que o final da década de 1980 e início da década de 1990, foram marcados pela configuração de uma nova concepção e uma nova metodologia de ensino na alfabetização, regulamentada pela proposta curricular de muitos estados, como é o caso do estado do Paraná, que no ano de 1988 passou a utilizar o Currículo Básico do Estado como principal documento norteador da educação, trazendo como proposta para a alfabetização a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Essa nova proposta foi anunciada, com a expectativa de reverter os altos índices de retenção e evasão nos primeiros anos de escolaridade. Outra expectativa com esta concepção pedagógica foi romper com a educação repressora, herança da ditadura militar que vigorou no Brasil por duas décadas.

Diante destas carências e desse desafio para os educadores, o jornal foi significativo no período de circulação, servindo de apoio e influenciando as práticas de inúmeros docentes, em diferentes regiões brasileiras. Essa influência é oriunda das matérias que tratavam de temas e assuntos pertinentes à prática dos alfabetizadores. Sobre isso, para sintetizar os assuntos tratados nas edições observadas utiliza-se do gráfico que explicitará as áreas de conhecimento abordadas e os assuntos pertinentes a cada uma, trazendo um retrato das edições enfocadas.

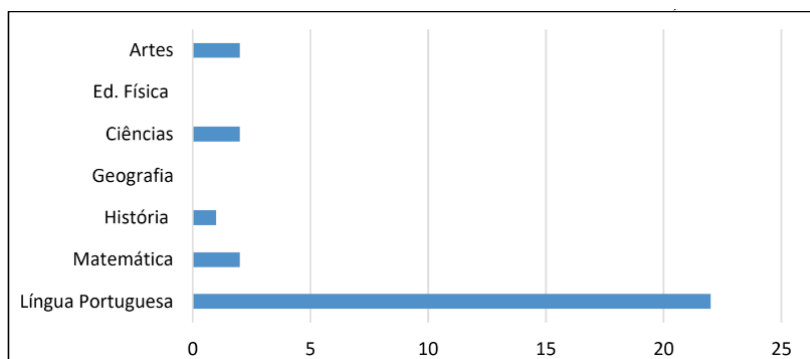



GRÁFICO 5 - Número de Conteúdos Tratados nas Áreas de Conhecimento nas Edições Analisadas

Fonte: A autora

Nota: Dados Obtidos Através da Análise das edições estudadas

Conforme observa-se no gráfico 5, as áreas de conhecimento não eram abordadas com a mesma ênfase pelo jornal. A predominância nos assuntos pertinentes a Língua Portuguesa é praticamente unânime, quando comparada com as demais áreas de conhecimento. Dentre os assuntos de Língua Portuguesa cita-se: Produção de textos, Formação da escrita, Linguística, Leitura. Acrescenta-se que a preponderância, sobretudo, é em Literatura, sendo destacada de alguma forma em todas as edições. Esse fato é realmente importante, pois retrata uma característica da concepção pedagógica da alfabetização no início da década de 1990, quando tenta deixar o ensino de tal forma prazeroso para os alunos, que acaba deixando de lado algumas responsabilidades da escola, no ato de ensinar.

Sobre isso, entende-se que a alfabetização não pode se restringir a mera decodificação de códigos, mas por outro lado, a escola e o professor não podem se eximir da tarefa árdua de ensinar a ler e escrever e que para isso decodificar é uma das etapas, esse momento faz-se necessário no período da alfabetização. O ensino público por algum tempo, especialmente no final da década de 1980 e década de 1990, deixou de priorizar essa etapa da alfabetização pregando o ensino prazeroso no qual a literatura serviu como subterfúgio.

Porém, o que se constatou é que com isso a escola deixou de cumprir a tarefa de oferecer a classe trabalhadora o que nunca deixou de ser ofertado à classe dominante que podia arcar com um ensino privado que continuava alfabetizando, ensinando a ler e escrever. É pertinente ressaltar que atitude tal como essa dentro da educação pública torna maior o abismo entre o dominante e o dominado no que se refere ao saber e a manutenção da hegemonia, ou seja, "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação." (Saviani, 1999, p.66).

Ainda sobre a ênfase no incentivo à leitura e ao ensino da literatura e pela literatura também traz consigo o apelo à propaganda de livros da editora responsável pelo jornal, portanto o periódico que pertence ao projeto das salas de leitura prevalecesse dessa condição para também divulgar as publicações de livros e coleções infanto-juvenis, como se observa na figura 4.

Além de leitura, literatura e outros assuntos pertinentes às áreas de conhecimento, o periódico abordava pelas suas reportagens temas com ligação imediata a prática docente. Nas edições pesquisadas levantou-se e organizou-se os seguintes temas:

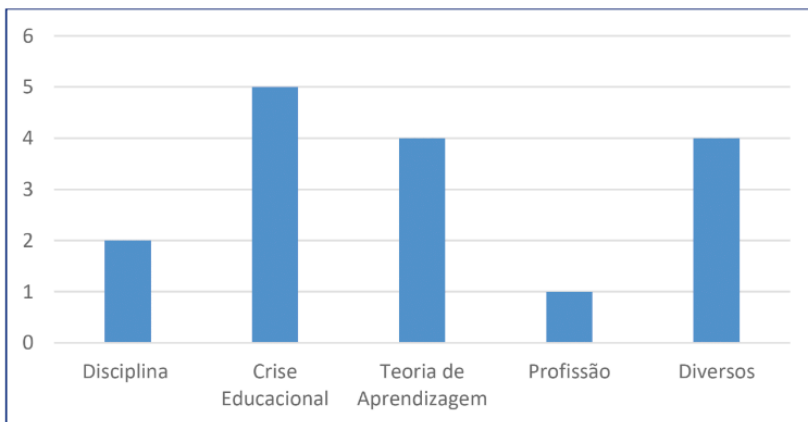



GRÁFICO 6: Temas Com Maior Destaque nas Matérias / Reportagens

Fonte: A autora

Nota: Dados Obtidos Através da Análise das edições estudadas

No gráfico nº 6, é possível observar a relação lógica feita entre as matérias que despertariam interesse dos alfabetizadores. As reportagens explicitavam repetidamente a crise e as dificuldades na educação, destacando a falta de investimento a precariedade na estrutura material das escolas, o fracasso escolar, em contrapartida tratavam de novas teorias, em especial o Construtivismo. Nesse aspecto, questiona-se: Qual interesse do jornal em levar os educadores a pensarem que a implantação de uma nova teoria seria a solução para tal crise?

Sobre isso, numa análise criteriosa das reportagens é possível observar ora uma abordagem explícita do Construtivismo, ora de forma discreta através de frases e expressões que suscita essa abordagem teórica, vista como redentora das dificuldades enfrentadas na educação, em especial a repetência e a evasão nos primeiros anos de escolarização.

Neste aspecto, o periódico *Jornal da Alfabetizadora* registrou e retratou, através de suas páginas, a educação, especialmente a alfabetização, os fenômenos que influenciaram esta no período das décadas de 1980 e 1990, período que o mesmo circulou. Acrescenta-se ainda o fato de ter se constituído como recurso para a formação continuada dos alfabetizadores no momento da implantação do Construtivismo como marco teórico que se contrapôs ao antigo, ao tradicionalmente conhecido até o final da década de 70 que reproduziu o momento político de repressão vivido durante a Ditadura Militar.

O jornal oportuniza observar a angústia dos professores alfabetizadores da época com a forma abrupta da implantação do Construtivismo e suas significativas mudanças nas salas de alfabetização, bem como o interesse hegemônico em implantar um novo método

que correspondesse ao novo cenário político e social que se desenhava com a abertura política da década de 1980, onde a alfabetização denominada por Mortattti (2006, p. 10) como "alfabetização sob medida" já não tinha espaço, e ainda corrobora que:

> A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo.

Neste aspecto, a "propaganda" foi forte aliada e os recursos e suportes os mais variados, inclusive os periódicos educacionais, concordante com essa iniciativa compreende-se a influência do *Jornal da Alfabetizadora* como instrumento de divulgação de informação, de formação e porque não dizer de (en)formação docente. Utiliza-se o termo 'enformar', no sentido de manter um único formato, homogêneo para todas as realidades priorizando reportagens que dão dicas, conselhos, 'receitas', relato de experiências. Trazendo, assim, o pragmatismo docente. Deixando olvidado uma formação contundente que deveria privilegiar outras teorias e principalmente promover um pensamento mais profundo em aspectos gerais, já que:

> A formação de educadores tem que assumir um outro compromisso: o de dar sólida formação política, mediante adequada conscientização crítica de aspectos políticos, econômicos e sociais da realidade histórica em que se desenvolvem os processos educacionais nos quais atuará o educador (SEVERINO, 1986, P.14)

Contudo, é certo que mesmo de uma forma bastante rasa o jornal foi considerado por muitos alfabetizadores um recurso valioso de formação continuada como é observado no fragmento: *"*Estou encantada com a eficácia das matérias, pois enriquecem o conhecimento e servem como suporte para segurança e confiança ao professor, ao desenvolver seu trabalho frente ao ensino/aprendizagem." (Jornal da Alfabetizadora, *1994, nº 32, p.23).* Por estas falas dos alfabetizadores que também são observadas em outras edições, observa-se o quanto escasso de formações era o contexto vivido na época, por esses profissionais. O jornal, também, oportunizara a interação entre alfabetizadores e entre os editores através do espaço destinado a divulgação de correspondência dos leitores. Para esse fim, tanto se utilizava o espaço denominado Cartas, Tirando Dúvidas, ou ainda Experiências Vividas.

CARTAS

Vitória da Conquista, 2 de março de 1994.

Prezado(a) Sr.(a):

Quero parabenizar toda a equipe que trabalha diretamente e indiretamente com o **Jornal da Alfabetizadora**. Fiquei conhecendo o mesmo por intermédio de uma professora da Rede Municipal que leciona na zona rural.

Estou encantada com a eficácia das matérias, pois enriquecem o conhecimento e servem como suporte para dar segurança e confiança ao professor, ao desenvolver seu trabalho frente ao ensino/aprendizagem.

Gostaria de receber o **Jornal da Alfabetizadora**, uma vez que já trabalho como coordenadora e supervisora das classes de alfabetização.

Que procedimentos deverei seguir para ficar recebendo este jornal?

Será que terei este privilégio?

Aguardo contato.

Eunice de Jesus Souto
Av. Brasil, 08 URBIS 01 - Bairro Candeias
45100-000 - Vitória da Conquista - Bahia

Figura 7 - Carta retirada do jornal na Ed. 32, p23

Fonte: Jornal da Alfabetizadora

Ao que se observa pelas correspondências divulgadas eram das sessões com mais leitura entre o público. Era um espaço onde o alfabetizador podia divulgar experiências pedagógicas, esclarecer dúvidas e até lamentar situações. Era também o espaço que o leitor fazia agradecimentos e elogios ao jornal. O espaço de publicação de correspondência é bastante oportuno para o pesquisador em História da Educação, já que retrata através da fala do próprio sujeito os sucessos e as dificuldades da educação, a situação das instituições e, principalmente, permite conhecer o perfil do profissional da época, bem como foi possível constatar a propagação da ideologia Liberal nas matérias tanto de conhecimento geral, quanto nas que tratavam especificamente da formação docente.

Entre essas, destaca-se a implantação da teoria construtivista, que foi anunciada como solução para as dificuldades que a alfabetização já vinha enfrentando e convenceu muitos educadores que se tratava de uma proposta inovadora que além de romper com o ensino tradicional, também formaria indivíduos para exercer a liberdade e viver na sociedade democrática recém-instaurada no país. Percebe-se, então, que o momento foi propício para a implantação da nova teoria, visto que o anseio pelo fim das sanções impostas pela ditadura era real na população e isso incluía os educadores.

No entanto, pelo que se viu, é que a referida implantação atendeu a outro objetivo, este de ordem externa, especificamente, de organizações internacionais que almejavam garantir e sustentar através da educação a expansão do liberalismo e consequentemente do capitalismo nos países subdesenvolvidos que estavam à mercê das instituições financeiras. Desta forma, observa-se que o Construtivismo é uma teoria que possui muitas características que correspondem ao pensamento Liberal, sobretudo o de formar cidadãos com a capacidade de se adaptar aos moldes sociais e às exigências de mercado, utilizando para esse propósito o pretexto de formar cidadãos autônomos, criativos.

Em prol de uma formação que contemplava os critérios mencionados, a escola

perdeu sua natureza de transmitir o conhecimento acumulado historicamente e, assim, o clássico deu lugar ao volúvel. Caracterizando a contradição da educação contemporânea que preconiza a necessidade de formar cidadãos para a 'dita' sociedade do conhecimento, no entanto, invadem as salas de aula com práticas que afastam, especialmente, os alunos da classe trabalhadora do saber historicamente acumulado pela humanidade. Em se tratando de alfabetização, a aquisição da escrita e da leitura que são meios para chegar ao conhecimento, afasta-se da maioria desses alunos.

Outro condicionante observado, mas que da mesma forma está atrelado ao Construtivismo, foi a maneira que a teoria chegou até as salas de aula. De forma abrupta, a teoria foi imposta verticalmente através de Propostas Curriculares, tornando-se a Pedagogia Oficial. Foi amplamente divulgada por diferentes meios e aqui cita-se, como exemplo, o periódico estudado, convencendo muitos educadores das contribuições que a nova proposta traria e apontando as falhas do ensino tradicional, que até então vigorava nas escolas. É importante considerar que, conforme observado no jornal, o Construtivismo foi divulgado de forma pragmática, ou seja, a partir de práticas, experiências desenvolvidas, relegando a teoria. Por conseguinte, os alfabetizadores repetiam as experiências, mas sem saber o porquê estavam fazendo, acrescenta-se que nessas experiências, muitas vezes a alegoria tomou o lugar do clássico, as salas de aula se tornaram, apenas, ambientes favoráveis à aprendizagem, enquanto o professor um mero incentivador. A consequência foi que a escola passou a presenciar sujeitos tentando ensinar e outros tentando aprender, mas sem saber ao certo o quê, e de que forma, reforçando o esvaziamento educacional.

Outro fato que reforçou a procura dos alfabetizadores pelo periódico a fim de sanar dúvidas foi a falta de formação dos professores. O período estudado foi de parcas formações, o que trouxe insegurança para dentro das salas de aula. Os alfabetizadores foram levados a pensar que o ensino, até então praticado, era inadequado, por isso, deveriam transformá-lo. As poucas formações aconteceram através de multiplicadores e algumas à distância. O número insuficiente de formações e a falta de discussão sobre a nova teoria fez com que acontecesse um ecletismo teórico nas salas de aula. O discurso da liberdade da criança e do interesse era constantemente reforçado, na mesma medida da necessidade de um professor criativo para atuar, diante do novo cenário educacional. Subentendendo que se a aprendizagem não acontecesse seria responsabilidade de um dos sujeitos envolvidos, o que trouxe mais uma vez para a educação a responsabilização do sujeito e reforçou a individualidade, um princípio do liberalismo.

Os reflexos desse período na alfabetização são percebidos até os dias atuais nos discursos dos alfabetizadores e nas salas de alfabetização. O apego às práticas que remetem a uma escola dinâmica, que respeita o interesse do aluno e forma cidadãos autônomos e criativos, amplamente divulgadas na época continua presente e colaboram para que o acesso ao conhecimento aconteça de forma desigual entre a classe dominante e a classe dominada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo estudar a alfabetização na década de 1980 e 1990 através das páginas do *Jornal da Alfabetizadora*, bem como buscar na história elementos que contribuíram para a constituição da alfabetização que se tem hoje, assim, compreender que tudo se forma e se transforma num movimento dialético. “Desse modo, se na atualidade a alfabetização se encontra em crise, fenômeno denominado “alfabetização negada” (SAVIANI, 2010, p.10), com altos índices de alunos que, apesar de frequentar as salas de alfabetização, não leem e não escrevem, é porque, na trajetória histórica, fatos não só da esfera educacional cuidaram para que isso acontecesse.

Por meio da imprensa escrita (jornal) oportunizou-se conhecer fatos acontecimentos políticos e sociais que serviram de fundamentos para a compreensão da educação e, consequentemente, da alfabetização que nela está inserida. Também, foi possível conhecer a ideologia dominante, já que o jornal tornou-se referência na formação docente e, portanto um forte instrumento de difusão de ideologia, o que também é um elemento influenciador no campo educacional, sobretudo, numa sociedade alicerçada nos moldes do modo de produção do sistema capitalista, que utiliza a educação como mais um meio para perpetuar a divisão classes.

REFERÊNCIAS

Borges, P. V. (1985). *O que é História*. (8a ed.). São Paulo: Brasiliense.

Chauí, M. (1990). *Cultura de*: O Discurso Competente e Outras Falas. (5a ed.). São Paulo: Cortez.

Copes, J. R. (2007). *Políticas Públicas de Incentivo à Leitura Um Estudo do Projeto Leitura em Minha Casa*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Marx, K. & Engels, F. (2009). *A Ideologia Alemã.* (Pino, A., Trad. 1a ed.). São Paulo. Expressão Popular.

Mortatti, M. R. L. (2006). História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Portal Educação,* Brasília, 1(1), 1-15. Recuperado em: 2006 de www.mec.gov.br/seb.Trabalho Completo. 2006.

Saviani, D**.** (1999). *Escola e Democracia.* (32a ed.). Campinas (SP): Autores Associados.

Saviani, D. (2010). *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. (3a ed.). Campinas (SP), Autores Associados.

Schelbauer, A. L.. & Araujo, J. C. (2007). *História da Educação Pela Imprensa*. Campinas (SP): Alínea.

Severino, J. A. (1986). *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU.

Silva, C., & Campanario, M. (2015). A Evolução Do Ensino Da Pós-Graduação Senso Estrito No Brasil: Análise Exploratória E Proposições Para Pesquisa. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, 20(1), 163-187.

Vidal, D. G., & Camargo, M. J. G. (1992). Imprensa Periódica Especializada e a Pesquisa Histórica: Estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, 73(175), 407-430.

Zanlorenzi, C. M. P. (2006). *Estado, Ideologia E Educação No Jornal "Tribuna Dos Municípios" De Irati-Pr (1954-1959)*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História e Políticas Educacionais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa ,PR.

Zanlorenzi, C. M. P. (2014) . *A expressão do Liberalismo na Revista A Escola (1906-1910) no Paraná.* Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História e Políticas Educacionais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR.

CAPÍTULO 10

COMPREENSÃO LEITORA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 12/03/2021

Tiago Rodrigo Alves Sandes
Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão – Sergipe
http://lattes.cnpq.br/6728086534985809

Thiago Gonçalves de Jesus
Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão – Sergipe
http://lattes.cnpq.br/9298918173927061

Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão – Sergipe
http://lattes.cnpq.br/9715817922078257

Susana de Carvalho
Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão – Sergipe
http://lattes.cnpq.br/3311764004873896

RESUMO: A compreensão leitora tem sido apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, em todas as etapas de escolaridade. No ensino superior, supõe-se que os universitários apresentem um nível de leitura independente e que sejam capazes de compreender e analisar as informações adquiridas. Este estudo teve como objetivo investigar a compreensão leitora de estudantes universitários. Trata-se de um estudo observacional, descritivo e analítico. Contou com 107 participantes, alunos ativos de um curso da área da saúde da Universidade Federal de Sergipe, matriculados nos segundo, quarto, sexto e oitavo períodos do curso, durante o segundo semestre de 2018. Todos os participantes foram convidados a ler, silenciosamente, um texto e responder a um questionário para avaliação da compreensão leitora. Os resultados mostram que a maioria dos alunos, independente do período cursado, apresenta desempenho abaixo do esperado e indicam a necessidade de programas de apoio à leitura para estudantes universitários.
PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Compreensão; Estudantes; Universidades.

READING COMPREHENSION BY UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: Reading comprehension has been pointed out as one of the main difficulties faced by students in all stages of schooling. In higher education, it is assumed that university students have an independent level of reading and can understand and analyze the information acquired. This study aimed to investigate the reading comprehension of university students. This is an observational, descriptive, and analytical study. It had 107 participants, active students of a health course at the Federal University of Sergipe, enrolled in the second, fourth, sixth and eighth periods of the course, during the second semester of 2018. All participants were invited to read a text, silently, and answer some questions to assess reading comprehension. The results shows that most students, regardless of the period attended, underperformed, and indicate the need for reading support programs for university students.

KEYWORDS: Reading; Comprehension; Students; Universities.

1 I INTRODUÇÃO

A escolarização, no nível universitário, pressupõe uma considerável quantidade de trabalho intelectual, exigido em atividades de leitura, compreensão e expressão de conteúdos complexos. A deficiência de compreensão e o escasso hábito de leitura entre universitários podem ser considerados os principais responsáveis pelo baixo desempenho acadêmico. (SAMPAIO e SANTOS, 2002).

As dificuldades apresentadas na compreensão da leitura não estão presentes somente nos alunos do ensino fundamental e médio, mas estendem-se ao ensino superior, comprometendo o desenvolvimento crítico, cultural e técnico do estudante universitário (OLIVEIRA e SANTOS, 2005; SILVA e WITTER, 2008).

O processo de leitura durante a graduação torna-se essencial para um desenvolvimento profissional mais qualificado atrelado à obtenção de conhecimento (PIRES, 2012).

1.1 A leitura e o leitor

Saber ler e formar um leitor são dois aspectos diferentes que merecem atenção em relação a suas características. Saber ler significa decodificar a mensagem simbólica, a qual foi apresentada por meio de letras e que, por conseguinte, formam as palavras. Formar um leitor significa que este será levado a aprender a compreender, a interpretar e a inserir-se no universo do que se está lendo, com o despertar dos pensamentos, ideias e hipóteses, através da aceitação ou contradição daquilo que lê (KRUG, 2015).

O conceito de leitura está intimamente relacionado a decodificação da escrita. No que se refere a essa prática, Jouve (2002, p. 17) esclarece que leitura:

> É uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções [...] é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a atividades definidas pelo ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos (JOUVE, 2012, p.17)

Entretanto o ato da leitura está para além da mera decodificação de símbolos, a sua atividade está relacionada a interpretação e compreensão do texto. Assim, a leitura não será somente a decifração de signos linguísticos, mais que isso é preciso que o leitor alcance o sentido do texto, sua compreensão semântica, e esse processo é alcançado através do que se entendeu sobre o mesmo (KLEIMAN, 2007; KRUG, 2015).

Para Kleiman (2007), a leitura:

> É um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de

> sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2007, p.33).

De acordo com Carleti (2007) apud Gonçalves (2013), a leitura configura-se como o meio mais importante na formação de um cidadão crítico para atuar na sociedade, além de constituir a forma mais exemplar de aprendizagem:

> Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial. (CARLETI, 2007, p.2 apud Gonçalves. 2013, p. 11).

A leitura é algo decisivo para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que o vocabulário pode ser enriquecido, que os conhecimentos são obtidos, que o raciocínio e a interpretação são dinamizados. Através da leitura, o leitor pode ser capaz de despertar para novos conhecimentos de vida os quais ainda não tinha pensado, bem como para o mundo real e para o entendimento do outro ser humano e assim, seus horizontes são ampliados (CARLETI, 2007 apud GONÇALVES, 2013).

1.2 Compreensão leitora no ambiente acadêmico

Espera-se que todos os alunos tenham desenvolvido hábitos de leitura, antes de seu ingresso na universidade. Entretanto, parece que não é isso o que se observa na prática. Para alguns autores, os universitários poderiam ser denominados “falsos leitores”, devido às contradições que se produzem no âmbito da universidade: os estudantes devem apresentar-se como leitores quando, na verdade, não foram capazes de construir as competências necessárias para isso, durante a sua vida acadêmica anterior (LARRAÑAGA, YUBERO e CERRILLO, 2008).

Observa-se um comportamento paradoxal, dentro da universidade, pois muitos universitários não demonstram interesse pela leitura. São leitores instrumentais, habituados a ler anotações de aula, material da internet, capítulos ou livros vinculados à sua formação, como mera ferramenta de estudo, visando a apreensão imediata de certas informações (LARRAÑAGA, YUBERO e CERRILLO, 2008).

Uma leitura competente depende do reconhecimento automático das palavras, da precisão e outros processos cognitivos, de modo que todo o processo demande o mínimo esforço. Com adequada fluência leitora, o leitor estará apto para direcionar sua atenção para os aspectos morfossintáticos e semânticos do texto, envolvidos na compreensão, e que permeiam o processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos (NAVAS, 2016).

Nessa perspectiva, o principal objetivo deste estudo foi investigar a compreensão

leitora dos alunos de um curso da área da saúde da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão.

Seus resultados poderão ampliar os conhecimentos no que se refere a compreensão leitora dos universitários, possibilitar sua aplicação a grupos maiores de estudantes e permitir a proposição de atividades que possam superar eventuais dificuldades.

2 I MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de um estudo observacional, descritivo e analítico, no qual investigou-se a compreensão leitora de um grupo de estudantes universitários. O estudo está em consonância com a Resolução CNS 466/12 e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe sob o no. CAAE 86412718.6.0000.5546/ Parecer 2.587.731.

O estudo contou com 107 participantes, estudantes universitários, voluntários, matriculados em um curso da área da saúde da Universidade Federal de Sergipe (Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos - São Cristóvão), no semestre 2018/2.

Foram incluídos, neste estudo, todos os discentes ativos dos seguintes períodos: 2º, 4º, 6º. e 8º e que estavam presentes na sala de aula, no dia de aplicação da pesquisa. Foram excluídos os alunos que não concordaram com sua participação no estudo ou que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Todos os participantes foram convidados a proceder a leitura de um texto e responder, por escrito, as questões de compreensão da leitura. Trata-se da prova proposta por Saraiva, Moojen e Munarski (2017), utilizada para avaliação de adultos com escolaridade acima do ensino médio e que disponibiliza tanto o texto expositivo para a leitura oral quanto o questionário para avaliação da compreensão.

A aplicação ocorreu da seguinte forma: foi distribuída uma folha com o texto para cada aluno/participante, com a parte do texto virado para baixo até que todos tivessem recebido, para que se pudesse marcar o início e o final da leitura e este ser igual para todos. Após a distribuição, pediu-se que virassem o texto e ficou delimitado o tempo máximo de 10 minutos para a realização da leitura, podendo ser relida quantas vezes fossem necessárias durante esse período. Em seguida, recolheu-se as folhas com o texto e distribuiu-se o questionário, seguindo o mesmo procedimento de entrega, mas agora com o tempo máximo de 20 minutos para que pudessem respondê-lo. Para aquele que respondesse antes do tempo estipulado, solicitou-se que levantasse a mão para que o material fosse recolhido.

As respostas fornecidas por todos os participantes às questões de compreensão leitora foram examinadas e pontuadas com valores entre zero e um, de acordo com os critérios expostos no Quadro 1:

VALOR	CRITÉRIO
1,0	Resposta adequada
0,5	Resposta parcial
0,25	Resposta inadequada
0	Sem resposta, em branco

Quadro 1 - Valores e critérios para análise das respostas ao questionário

A Figura 1, a seguir, apresenta uma folha de respostas preenchida por um dos participantes, com questões em branco, com respostas parciais, resposta inadequada e resposta adequada.

2) Por que o mar Morto pode ser importante na questão do acesso à água da região?

Porque tem a temperatura muito alta, e muita concentração de sal, impedindo a vida de peixes e plantas, e o consumo humano N

3) Quais as características do mar Morto?

Alta temperatura e alto indice de sal P

4) Que países fecharam um acordo para tentar salvar o mar Morto?

B

5) Quais os objetivos desse projeto integrado?

Permitir o acesso e consumo, e uso para agricultura P

Figura 1 - Exemplos de respostas às questões de compreensão leitora

Fonte: Dados da pesquisa. São Cristóvão, 2018.

Todas as notas atribuídas às respostas de todos os participantes foram registradas em planilhas, elaboradas para essa finalidade. Após a obtenção dos resultados de cada participante, estes foram submetidos a tratamento estatístico, descritivo e analítico.

Por meio da estatística descritiva, obteve-se os valores médios e desvios-padrão, tanto para o total de participantes quanto para os subgrupos, de acordo com cada turma (2º, 4º, 6º e 8º. períodos do curso).

A distribuição dos dados foi analisada com o teste Shapiro-Wilk. Considerando que a distribuição dos dados foi normal, utilizou-se o teste one-way ANOVA para amostras independentes, a fim de comparar os grupos. Para todos os testes, o nível de significância

foi p≤0,05.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo investigar a compreensão leitora de um grupo de estudantes universitários. Contou com 107 participantes, 91 mulheres e 16 homens. A idade dos participantes variou entre 17 e 46 anos, com idade média de 22,47 anos (DP: 5,98). A distribuição, de acordo com o sexo e período do curso, pode ser examinada no Quadro 2, a seguir:

<table>
<tr><td colspan="2">2º. Período</td><td colspan="2">4º. período</td><td colspan="2">6º. Período</td><td colspan="2">8º. Período</td></tr>
<tr><td>Masc.</td><td>Fem.</td><td>Masc.</td><td>Fem.</td><td>Masc.</td><td>Fem.</td><td>Masc.</td><td>Fem.</td></tr>
<tr><td>5</td><td>24</td><td>6</td><td>24</td><td>2</td><td>23</td><td>3</td><td>20</td></tr>
<tr><td colspan="2">29</td><td colspan="2">30</td><td colspan="2">25</td><td colspan="2">23</td></tr>
<tr><td colspan="8">107</td></tr>
</table>

Quadro 2 - Número de participantes respondentes de acordo com o sexo e período do curso.

Fonte: Dados da pesquisa. São Cristóvão, 2018.

Após analisadas todas as respostas aos questionários foi possível determinar que a pontuação dos estudantes variou de 2,25 a 8,5 (em um máximo de 10,0 pontos). As médias e desvios-padrão da pontuação obtida para as questões de compreensão leitora, por cada um dos períodos, podem ser examinados na Tabela 1, a seguir.

Período				
2º	4º	6º	8o	*p* valor
6,19 (1,32)	6,05 (1,27)	6,32 (1,14)	6,21 (1,24)	0,82

Teste One-way ANOVA para amostras independentes. $p<0,05$.

Tabela 1 - Médias obtidas por cada período.

Fonte: Dados da pesquisa, São Cristóvão, 2018.

A Tabela 1 demonstra que não existe diferença significativa na pontuação final entre os diferentes períodos do curso. Isto parece indicar que os estudantes concluem o curso com o mesmo nível de compreensão leitora que ingressaram na graduação.

O desempenho aqui observado pode ser corroborado pelo estudo de Figueiredo

et al. (2016) que mostra que, com relação aos níveis de compreensão, não há diferença significativa entre ingressantes e concluintes.

Para uma análise mais específica, buscou-se verificar três aspectos fundamentais quanto à compreensão leitora, a saber: 1) a identificação da ideia central do texto; 2) a utilização de conhecimento para inferir informação não implícita/explícita e 3) a construção de uma visão da realidade a partir do que afirma o texto, como sugerido por Saraiva, Moojen e Munarski (2017).

Quanto a identificação da ideia central do texto, percebe-se que a maioria dos estudantes compreendeu essa ideia, o que corresponde a 78,5% dos participantes. A utilização de conhecimento para inferir informação não implícita/explícita no texto pode ser identificada nas respostas de 55,1% dos estudantes. Infelizmente, observa-se que apenas 6,54% dos participantes consegue construir uma visão da realidade a partir do que afirma o texto.

4 I CONCLUSÃO

Apesar da maioria dos universitários mostrarem que conseguem compreender a ideia central do texto, sua performance revela um desempenho abaixo do esperado e insuficiente em compreensão leitora.

Por ser uma dificuldade encontrada em uma etapa fundamental da profissionalização, são necessários novos estudos e a proposição de estratégias mais adequadas para melhoria da compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, A.A.F. et al. Compreensão leitora e estratégias de estudo: estudo correlacional com universitários. **Psicologia Argumento**, Paraná, v. 34, n. 86, p. 218-29, jul. set. 2016.

GONÇALVES, D.S.N. **A importância da leitura nos anos iniciais escolares**. 2013. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

JOUVE, V. **A leitura**: estudo de literatura. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 11 ed. Campinas: Pontes, 2007.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. **REI – Revista de educação do IDEAU**, Getúlio Vargas/RS, v. 10, n. 22, p.141-8, dez. 2015.

LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P.C**. Estudio sobre los hábitos lectores de los universitários españoles**. Madri: CEPLI/SM. 2008.

NAVAS, A.L.G.P. Atualização sobre o desenvolvimento da linguagem escrita: evidências científicas. In: LAMÔNICA, D. A. C.; BRITTO, D. B. de O. **Tratado de linguagem**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: BookToy. 2016. pp.: 49-55.

PIRES, E. A. N. A importância do hábito da leitura na universidade. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 365-381, jul./dez., 2012.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicol. estud**., Maringá, v. 7, n.1, p. 31-8, jun. 2002.

SARAIVA, R. A; MOOJEN, S. M. P.; MUNARSKI, R. **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos**. 3. ed. São Paulo: Pearson Clinical Brasil. 2017.

CAPÍTULO 11

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 25/02/2021

Leonardo de Paula Miranda
Doutor em Ciências da Saúde, Especialista em Educação à Distância, Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/4904621470972960

Thatiane Lopes Oliveira
Doutora em Ciências da Saúde, Especialista em Educação à Distância, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/9297267648816937

Luziana Soares Ramos
Especialista em Educação à Distância, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/5004584892324976

Leila Conceição de Paula Miranda
Mestra em Ensino em Saúde, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/1544533137751881

Pâmela Scarlatt Durães Oliveira
Mestra em Ciências da Saúde, Especialista em Saúde da Família na modalidade Residência, Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/2728664542551111

Patrícia de Sousa Fernandes Queiroz
Mestra em Saúde/Educação, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/0937973683734027

Falyne Pinheiro de Oliveira
Graduanda em odontologia, Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/0060466881114663

Ariane Gonçalves de Oliveira Coutinho
Mestra em Ensino em Saúde, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG
Januária, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/1619195853409397

Karla Jaciara Vieira Damaceno
Mestra em Ensino em Saúde, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG
Januária, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/9106997760114350

Danilo Cangussu Mendes
Doutor em Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/0531484156888883

Wadingthon Veloso e Silva
Mestre em Gestão de Instituições Educacionais, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/9186682245098602

Patrícia Helena Costa Mendes
Doutora em Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES
Montes Claros, Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/1689813854968406

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo identificar os desafios existentes na educação à distância (EAD) e demonstrar o impacto desses desafios no processo ensino-aprendizagem, bem como evidenciá-los com vistas a sua superação e fomento para o aperfeiçoamento profissional. Trata-se de um estudo descritivo, feito por meio de uma revisão bibliográfica de 13 artigos científicos disponíveis na base Scielo Brasil. Foram utilizados os descritores “educação à distância” e “desafios” nos campos de busca de forma isolada. Percebeu-se que o ensino à distância no Brasil se encontra em evolução, carece ainda de normatização e fiscalização eficientes, padece com a dificuldade de superação dos métodos e práticas tradicionais arraigados no ensino presencial, sofre com a falta de qualificação profissional e com uma infraestrutura institucional precária que não atende a coletividade. Todavia, observou-se que, mesmo diante desses desafios, a EAD tem demonstrado sua importância na democratização do ensino no país.
PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância, docência, tutoria, ambientes virtuais.

THE CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION (CDE) IN BRAZIL

ABSTRACT: This research aims to identify the challenges in distance learning and demonstrate the impact of these challenges in the teaching-learning as well as unmasking them in order to overcome them and to promote professional development. This is a descriptive study done through a literature review of 13 scientific articles available on the base Scielo Brazil. The descriptors “distance education” and “challenges” in the search field in isolation were used. It was noticed that distance learning in Brazil is evolving, still lacks standardization and efficient supervision, suffers from the difficulty of overcoming the traditional methods and practices rooted in classroom teaching, suffers from a lack of professional qualification and an infrastructure poor institutional that does not meet the community. However, it was observed that even with these challenges, the distance learning has demonstrated its importance in the democratization of education in the country.
KEYWORDS: Distance learning, teaching, tutoring, virtual environments.

INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas demonstram a recentidade da Educação à Distância (EAD) no Brasil e explicitam que essa modalidade de ensino começou a evoluir e expandir a partir de sua regulamentação realizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, evidenciando-a, destarte, como modalidade do sistema educacional brasileiro (OLIVEIRA, 2007; GOMES, 2013; FREITAS E FRANCO, 2014)

O ensino à distância passou por um processo evolutivo que teve sua gênese no correio, trilhando caminho por outros meios de comunicação como a televisão até firmar e solidificar sua base estruturante contemporânea na internet. Atualmente o mercado de trabalho requer profissionais capacitados tecnicamente, atuantes e com poder de transformação, o que pode ser efetivado com auxílio das ferramentas disponibilizadas pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), recursos que são primordiais para operacionalização da educação à distância (OLIVEIRA, 2007; GOMES, 2013).

Os trabalhos demonstram que a EAD tem sido precípua e profícua para ampliar o acesso à educação, principalmente em regiões mais remotas no Brasil, todavia, tal modalidade, ainda manifesta e evidencia desafios, bem como dificuldades inerentes e vinculadas à infraestrutura institucional, aos recursos humanos e à logística educacional (DRAIBE E PEREZ, 1999; BARBOSA E REZENDE, 2006; PEREIRA, 2009; SEGENREICH, 2009; GOMES, 2013).

Destarte, a abordagem dessa temática decorre da percepção e constatação da existência de desafios na prática laboral em EAD, bem como da intenção de evidenciá-los por meio da literatura atual com vistas a sua superação e fomento para o aperfeiçoamento profissional.

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os desafios relevantes existentes nessa modalidade de ensino e que estão elencados nos estudos disponibilizados em base de dados nacional. Objetivou ainda demonstrar o impacto desses desafios no processo ensino-aprendizagem e quais são precípuos para o trabalho do docente e do discente na prática em EAD.

METODOLOGIA

Convém salientar que esse estudo tem sua relevância fundamentada na escassez de pesquisas relativas ao assunto, considerando os trabalhos indexados em uma base de dados nacional de referência. Trata-se de um estudo quantitativo e descritivo, feito por meio de uma revisão bibliográfica executada na base Scielo Brasil. Assim, foram avaliados os 13 artigos científicos que estavam disponíveis na plataforma relativos à temática, no período compreendido entre os meses de maio e junho de 2018. Utilizaram-se os descritores “educação à distância” e “desafios” nos campos de busca de forma isolada empregando o operador boleano “and”. A análise de dados foi feita mediante o exame do conteúdo explicitado nos trabalhos.

DISCUSSÃO

A Educação à Distância (EAD) no Brasil é recente e conseguiu destaque e expressão política com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, que a colocou como modalidade regular integrante do sistema educacional no país (OLIVEIRA, 2007).

Seguindo ótica diversa, Freitas e Franco (2014) afirmam que iniciativas envolvendo programas de EAD no Brasil não são recentes e muito se fez e ainda se tem feito para que a educação atinja pessoas que se encontram geograficamente distantes e em situações especiais.

Gomes (2013) cita que a EAD no Brasil, foi criada e se desenvolveu por meio de iniciativas privadas e decretos governamentais, cumprindo uma trajetória que acompanha

a introdução e o crescimento de cada tecnologia no país. O mesmo autor comenta que esse ensino passou pela era do correio, rádio e da televisão, e hoje vive a era da internet, tendo, em cada período, acumulado certa quantidade de erros e acertos. Afirma que essa modalidade de educação tem sido utilizada por governos como uma forma economicamente viável da ampliação do acesso com vistas a superar a defasagem educacional latente em diversas regiões do país.

Conforme explicita Oliveira (2007), a EAD pode ser considerada e definida como uma modalidade de ensino que facilita a autoaprendizagem, com a ajuda de recursos didáticos organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, e que pode ser utilizada por diversos meios de comunicação. Ainda destaca que a sociedade atual requer um novo tipo de profissional em todos os setores econômicos e essa necessidade se dá pela busca de competências múltiplas das pessoas, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. Assim, para se alcançarem essas competências necessita-se de conhecimento para utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas, principalmente, como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço dos profissionais. Ademais, ressalta que a EAD, por sua experiência de ensino com metodologias presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação.

Alguns autores, ao avaliarem a prática laboral em EAD, considerando a atuação docente, discente, dos tutores e equipe multiprofissional, elencaram os principais desafios e dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem. A identificação desses desafios é precípua para o aprimoramento da prática com foco constante na qualidade da educação.

No final da década de 90, Draibe e Perez já apontavam como desafios ao ensino à distância a resistência cultural fundada e vinculada no ensino presencial, envolvendo professores e pessoal técnico-pedagógico, que impedia a flexibilização de hábitos e práticas; a falta de interesse institucional pela adoção de novas práticas no ensino; a baixa qualificação profissional docente e técnica; a prática educacional vertical de transmissão de conhecimentos; infraestrutura institucional precária e extensa carga horária executada pelo professor, impedindo, assim, a dedicação adequada ao ensino à distância.

Pereira e Santos (2004) destacam a atuação de profissionais em EAD ainda sem completa capacitação e que estão envoltos num emaranhado de medos, dúvidas e desconhecimento do processo tecnológico. Elencam como desafios nesse processo o estímulo constante aos profissionais para o desenvolvimento do pensamento crítico e de metodologia problematizadora e transdisciplinar.

Segenreich (2006) citam como dificuldades a falta de dados e informações, à época, sobre a EAD no Brasil, em todos os níveis, prejudicando o diagnóstico da realidade e, por

conseguinte, a avaliação dos cursos por órgãos oficiais; a garantia da qualidade dos cursos que cresciam exponencialmente nas instituições privadas; e, finalmente, a efetivação e consolidação da avaliação institucional por órgãos oficiais, a fim de promover a evolução do ensino à distância pautada na qualidade.

Barbosa e Rezende (2006) evidenciam como desafios na prática tutorial: transpor a formação de racionalidade técnica de inspiração positivista para a prática pedagógica crítica e reflexiva, humanista e menos tecnocrata; fomentar o comprometimento dos alunos na execução das atividades; garantir a efetivação de leituras complementares com foco na qualidade da formação discente; garantir a permanência dos alunos nos cursos; falta de capacitação profissional para atuação em EAD; não cumprimento dos prazos por parte dos alunos; infraestrutura inadequada; interação constante com aluno; garantir a autonomia do discente; apropriação adequada pelos tutores e alunos das Tecnologias de informação e comunicação (TIC); disponibilidade de tempo adequada e planejada para as atividades; flexibilidade nos prazos estabelecidos para envio de atividades e efetivar a profissionalização do tutor.

Oliveira (2007) cita como barreiras a serem transpostas em EAD: dificuldade de acesso às tecnologias de comunicação e informação por parte de alguns profissionais, bem como dificuldade em usar as ferramentas e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); e escassez de tempo para desenvolver plenamente as atividades devido à frequente dupla jornada do professor.

Pereira (2009) evidencia como dificuldade enfrentada a manutenção da qualidade do ensino ofertado nessa modalidade, frente à significativa expansão dos cursos em instituições públicas e privadas, o que não é acompanhado por processo efetivo de avaliação. Ressalta que é necessário aprimorar o ensino, estimulando a vivência do discente nas dimensões fundamentais de pesquisa e extensão.

Estímulo constante à flexibilidade dos programas, necessidade de facilitar a interação professor/aluno, sobrecarga de trabalho e falta de capacitação dos docentes são apontados como desafios por Molzahn et al. (2009).

Segenreich (2009) acrescentam como dificuldades a garantia de qualidade dos cursos, o cumprimento das atividades presenciais obrigatórias como avaliação e atendimento aos alunos, a oferta de cursos consoante a demanda socioeconômica regional, a precarização do trabalho docente e dos tutores, o estrito cumprimento das atribuições do tutor e reforço de que não lhe cabe “dar aula”, e a efetivação da avaliação *in loco* dos polos por parte do Estado para garantia da qualidade.

Já Leite et al. (2010) ressaltam os seguintes tópicos: docentes com formação pedagógica inadequada para atuar em cursos à distância; efetivação do trabalho multidisciplinar qualificado e com suporte pedagógico; superação da característica cultural docente de transmissão e reprodução de informações; e combate à mercantilização em EAD com garantia de qualidade aos cursos.

Filho (2011) ressalta como premente o estabelecimento, sistematização e organização de metodologias e didáticas específicas no ambiente virtual de aprendizagem, a fim de garantir a interação dos envolvidos no processo, destacando o professor e o tutor. Ainda enfatiza que esses desafios se colocam em três instâncias: no processo ensino-aprendizagem, enquanto escolha de recursos, planejamento e sistematização de metodologias e de didática; no professor como profissional que exerce a ligação da primeira à última instância; e no aluno como sujeito de toda ação em EAD. Comenta que a partir da inserção dos ambientes virtuais surge uma nova preocupação para as práticas educacionais: a necessidade de garantir dupla qualidade, a saber, pedagógica e técnica. Acrescenta como dificuldades a criação de ambientes virtuais que privilegiem não apenas exposição de conteúdo, mas também a interação e a colaboração coletiva no processo ensino-aprendizagem; a garantia de acessibilidade técnica no AVA aos alunos; o estímulo a uma prática docente facilitadora e orientadora, rompendo destarte com a prática clássica depositária; a garantia de autonomia e independência ao discente; e, por fim, efetivar e fomentar de forma longitudinal um ensino problematizador.

Rangel et al. (2012) explicitam como dificuldades nesse processo a construção de uma educação com base transdisciplinar, multirreferencial, pluricultural e que reconheça o aluno como sujeito a aprendizagem; o domínio da noção de tempo e espaço, modificada no ambiente virtual, que passa a ter forte representação, pois define a relação de copresença entre professores e alunos no processo de aprendizagem; o fomento da aprendizagem colaborativa em rede, bem como da interatividade sólida no AVA; garantia constante e efetiva de acesso à internet; inserção na prática educacional do conceito de autonomia do aluno; vínculos trabalhistas precários; efetivar o trabalho multidisciplinar; adaptação plena dos envolvidos a novas situações e gestão de trabalho grupal; desenvolver no aluno uma maturidade e habilidade de estudo; estimular a capacidade de gestão do tempo, o planejamento e a automotivação dos discentes; evitar ou minorar a evasão do curso por parte dos alunos; superar a cultura de transmissão de conhecimentos; romper com os modelos de processos formativos já instituídos e consolidados; propiciar total interatividade no processo ensino-aprendizagem; utilizar de forma plena os recursos tecnológicos disponíveis em EAD e estimular e promover a expressão pela escrita com qualidade.

Gomes (2013) reitera que a base legal regulamentadora da EAD apresenta-se com lacunas e necessita de atualização e inovação para garantir a evolução dos cursos. Comenta ainda a impossibilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) acompanhar e avaliar de forma eficaz os cursos, os quais crescem de forma exponencial no país. É precípuo desenvolver uma educação menos pautada no controle e mais na liberdade; menos hierárquica nas relações interpessoais e mais na horizontalidade dos relacionamentos; menos centrada no professor e com foco no aluno; e, por fim, urge a necessidade de se efetivar uma educação transcultural e em rede. Ademais, existe uma falta de especialistas em EAD para operacionalização dos cursos; há número desproporcional de professor e

tutor por aluno; ocorre a simplificação do processo didático-pedagógico a fim de baratear os cursos, que se apresentam com infraestrutura precária (GOMES, 2013). O autor destaca também como desafios o desenvolvimento pleno da aprendizagem significativa e problematizadora, bem como a necessidade premente de assunção e institucionalização da EAD por parte das instituições de ensino.

Freitas e Franco (2014) citam como dificuldades nesse labor: superar o problema em lidar com a "ausência" do professor ainda manifestada por alunos; estabelecer uma sólida interação entre professor autor/formador, tutor e demais membros da equipe multiprofissional; definir de forma clara e precisa as atribuições do professor e do tutor na condução do processo ensino-aprendizagem; manter diálogo constante entre professor e tutor para efetivação da qualidade no ensino; elaborar um material didático de qualidade por parte do professor autor, o qual atenda às necessidades pedagógicas específicas dos discentes em EAD; e garantir aos professores e tutores uma formação técnica em EAD que propicie uma atuação eficaz, efetiva e eficiente nessa modalidade de ensino.

A literatura, mesmo que parca, evidencia de forma clara os desafios enfrentados por esse setor de ensino que obrigatoriamente devem ser observados e avaliados por docentes, tutores, equipe multiprofissional e transdisciplinar, discentes e principalmente pelos gestores educacionais, com vistas a estruturar e organizar uma EAD verdadeiramente institucionalizada, fundada na qualidade, sólida, eficaz e que promova o desenvolvimento humano regional.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que a educação à distância no Brasil se encontra em evolução e apoia-se nas Tecnologias de Comunicação e Informação, a ressaltar a internet, utilizando como plataforma profícua de prática o ambiente virtual de aprendizagem. Carece ainda de normatização e fiscalização eficientes que sustentem sua expansão com qualificação do ensino. Padece com a dificuldade de transposição da barreira formada pela educação tradicional, centrada no docente, verticalizada e com pedagogia inadequada. Sofre com falta de qualificação dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Agoniza com infraestrutura precária e que não responde aos anseios discentes e coletivos, bem como necessita de atenção focal advinda dos atores envolvidos nesse labor. Contudo, mesmo defrontando-se com as dificuldades e desafios enumerados, a EAD ratifica sua relevância no contexto educacional brasileiro como um agente promotor do acesso e democratização da educação no cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

1. BARBOSA; M F. REZENDE; F. **A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica à distância: avanços e desafios**. Interface – Comunic, Saúde, Educ, v. 10, n. 20, p. 473-86, jul/dez 2006.

2. DRAIBE; S M. PEREZ; J R R. **O programa TV Escola: Desafios à introdução de novas tecnologias**. Cadernos de Pesquisa, n. 106, p. 27-50, mar. 2009.

3. FILHO; P A. **Educação à Distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 41-72, ago. 2011.

4. FREITAS; M T M. FRANCO; A P. **Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação à Distância**. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 149-172, 2014.

5. GOMES; L F. **EAD no Brasil: Perspectivas e Desafios**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013.

6. LEITE; M T M et al. **Educação médica continuada online: potencial e desafios no cenário brasileiro**. Revista Brasileira de Educação Médica, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 141-149, jun. 2010.

7. MOLZAHN; Anita et al. **Desafios e oportunidades na educação de pós-graduação em enfermagem por aprendizagem distribuída no Canadá e Brasil**. Rer. Gaúcha Enferm, v. 30, n. 4, p. 755-761, 2009.

8. OLIVEIRA; M A N. **Educação à distância como estratégia para a educação permanente em saúde: possibilidades e desafios**. Rev Bras Enferm, Brasília, v. 60, n. 5, set./out 2007.

9. PEREIRA; L D. **Mercantilização do ensino superior, educação à distância e serviço social**. Rer. Katál, Florianópolis, v. 12, n.2, p. 268-277, jul./dez. 2009.

10. PEREIRA; A M. SANTOS; P L A V C**. Educação continuada do catalogador na modalidade a distância: uma proposta alternativa**. Transinformação, Campinas, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./abr. 2004.

11. RANGEL; M L et al. **Redes de aprendizagem colaborativa: contribuição da Educação à Distância no processo de qualificação de gestores do Sistema Único de Saúde – SUS**. Interface – Comunic, Saúde, Educ, v. 16, n. 41, p. 545-55, abr./jun. 2012.

12. SEGENREICH; S C D. **Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 161-177, 2006.

13. SEGENREICH; S C D. **ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2(59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

CAPÍTULO 12

PROMOVER AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 23/02/2021

Vitor Patrício Rodrigues Ribeiro
Universidade do Minho/Departamento de Geografia e ESEPF/Departamento de Formação de Professores
Braga, Portugal
https://orcid.org/0000-0002-5993-3492

Isilda Bragadcosta Monteiro
ESEPF/Departamento de Formação de Professores
https://orcid.org/0000-0003-1658-0727

Margarida Quinta e Costa
ESEPF/Departamento de Formação de Professores
https://orcid.org/0000-0002-5879-1146

RESUMO: As tecnologias assumem uma preponderância cada vez maior no cotidiano da população, particularmente nos mais jovens que desde os primeiros anos passam a estar marcados pelo seu uso cotidiano. Porém, é ainda escassa a sua utilização em sala de aula contribuindo para um desfasamento entre a realidades das práticas docentes e o mundo digital em que os estudantes vivem. As Tecnologias de Informação Geográfica são uma das tecnologias mais promissoras para o ensino e aprendizagem, cujo papel na docência está ainda muito longe de alcançar o pleno do seu potencial. O paradigma atual dos mapas inteligentes, interativos e dinâmicos está ainda numa fase embrionária enquanto prática pedagógica. Este estudo pretende atualizar o estado da arte acerca da utilização das TIG, em contexto de ensino e aprendizagem, que conduzirá a uma reflexão sobre seu potencial para a promoção da interdisciplinaridade e atitude motivacional dos estudantes. O ponto de partida da reflexão é baseado num caso de estudo implementado em Portugal, durante oito anos, com estudantes de educação básica. Realça-se desde já os fortes contributos desta tecnologia para prover a interdisciplinaridade, aumentar as competências digitais de autonomia e a capacidade de pensamento crítico dos estudantes. Os resultados assentam em oito anos de experiência com estudantes da licenciatura de educação básica e resultam da análise dos resultados obtidos através da reflexão critica dos estudantes. Este artigo é inovador por avaliar o impacto das TIG, particularmente o *Google earth*, *ArcGIS online* e *StoryMaps* enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: TIG, Geotecnologias, Ensino, Mapas dinâmicos, *StoryMaps.*

ABSTRACT: Given the preponderance of technology in the daily life of the population, particularly in the youngest who, since the early years use it in their daily life. However, its use in the classroom is still scarce, contributing to a gap between teaching practices realities and the digital world in which students live. Geographic Information Technologies (GIT) are one of the most promising technologies for teaching and learning, whose role is still far from reaching its full potential. The current paradigm of intelligent, interactive, and dynamic maps as a pedagogical

practice is still in an earlier phase. This study aims to update the state of the art regarding the use of GIT, in the context of teaching and learning, which will lead to a reflection on its potential for promoting interdisciplinarity and motivational attitude of students. The case study was implemented in Portugal, for eight years, with students of basic education. The strong contributions of this technology to provide interdisciplinarity, increase the digital skills of autonomy and the critical thinking capacity of students are highlighted. Results was obtained during eight years of experience with undergraduate students of basic education. This article is innovative in assessing the impact of TIG, particularly Google earth, ArcGIS online and StoryMaps as teaching and learning tools.
KEYWORDS: GIT, Geotechnologies, Teaching, Dynamic maps, StoryMaps.

1 I INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI é marcada por uma evolução tecnológica muito acentuada, designadamente através dos desenvolvimentos na web e dos dispositivos móveis. Apesar das profundas transformações no cotidiano das pessoas tem sido notório que as práticas pedagógicas não tem acompanhado esta evolução. Sinal disso mesmo tem sido notado a partir do momento pandémico que desde finais de 2019 tem afetado as populações um pouco por todo o mundo. Algumas das respostas chegaram a partir do teletrabalho, no caso dos empregos, e das aulas online, síncronas ou assíncronas, no ensino.

Na viragem do século assumiu particular relevância a discussão em torno do paradigma dos "nativos digitais/imigrantes digitais" criado por (PRENSKY, 2001a; b) . O autor destacava as profundas diferenças entre os jovens atuais e os mais velhos, revelando que as crianças atuais nascem mergulhadas na tecnologia. Assim, desde finais do século XX emergiu um desfasamento entre os sistemas educativos, com menos apetência para o uso da tecnologia em sala de aula, enquanto os jovens absorveram a rápida difusão das tecnologias digitais. Desde essa geração, que os jovens procuram no mundo digital a primeira fonte de dados, pois a linguagem digital e a conetividade fazem parte do seu cotidiano desde que nasceram. Por outro lado, os professores são considerados como os imigrantes digitais, uma vez que as suas práticas aprimoradas durante décadas, não se alinham com a velocidade, com os dispositivos eletrónicos dos nativos digitais(AZEVEDO; OSÓRIO; RIBEIRO, 2019; AZEVEDO; RIBEIRO; OSÓRIO; MACHADO, 2019).

O paradigma atual prende-se mais com a sabedoria no uso da tecnologia do que com o debate em torno dos nativos ou imigrantes digitais que marcou o início deste século (PRENSKY, 2009). Com efeito, o cidadão atual deve estar dotado de instrumentos e informação que lhe permita tomar decisões mais acertadas no seu cotidiano. Para tal é fundamental ter acesso a dados em tempo real e ferramentas para processar grandes volumes de dados para resolver situações complexas (ALVES; RIBEIRO; CUNHA; PEREIRA *et al.*, 2016; AZEVEDO; RIBEIRO; OSÓRIO, 2016; LOPES; REMOALDO; RIBEIRO; RIBEIRO *et al.*, 2017). A evolução tecnológica está a dotar os cidadãos com soluções digitais que nos permite tomar decisões mais acertadas. O papel das tecnologias

digitais é visto como um passo para a evolução cognitiva, sendo um complemento para aprimorar a capacidade de raciocínio e de desenvolvimento do nosso cérebro (PRENSKY, 2009).

As instituições de ensino devem preparar os estudantes para atuar no mundo real, atualmente marcado pela digitalização, e para a resolução de problemas cada vez mais complexos. Apesar das constantes transformações da sociedade as instituições de ensino, em termos globais, tende a tardar em responder a estas mudanças. As atuais gerações de estudantes passam grande parte do seu tempo disponível conectados com a rede, a jogar, a enviar emails, nas redes sociais, a pesquisar, a ouvir música ou a criar novos conteúdos (CROMPTON; BURKE, 2018; QUAN-HAASE; YOUNG, 2010).

O ensino fora da sala de aula tem ganho algum destaque através da aprendizagem em ambiente *e-learning* que coloca o acento tónico na distância e no computador. Contudo, uma das áreas emergentes com maior dinâmica é a aprendizagem *mobile learning (m-learning),* cuja tónica passam a ser o potencial da ubiquidade dos dispositivos móveis (*e.g.,* tablet, PDA, smartphone, telemóvel) (BERNACKI; GREENE; CROMPTON, 2020; RHEINGOLD, 2007).

Apesar da panóplia de recursos e de tecnologias digitais que podem contribuir para aumentar a literacia digital e provocar mudanças nas práticas pedagógicas destacamos o papel das Tecnologias de Informação Geográfica ou Geotecnologias na promoção do pensamento geográfico e da interdisciplinaridade.

2 | AS TIG NA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA

Os Sistemas de Informação Geográfica (SIG) são uma das principais ferramentas de análise espacial. Tradicionalmente são usados nos processos de planeamento e monitorização dos ambientes naturais e socioeconómicos pela facilidade em adquirir, gerir, analisar, visualizar e divulgar dados espaciais (LOPES; REMOALDO; RIBEIRO; RIBEIRO *et al.*, 2017). Nos últimos anos estas tecnologias têm ganho particular relevância em educação devido a crescimento dos SIG na web (*web mapping).* Estes vieram simplificar a utilização de dados espaciais e a criação de cartografia temática para representar a distribuição de fenómenos espaciais. Por este facto, tem sido reconhecido o seu potencial em promover o pensamento espacial e a interdisciplinaridade, designadamente com a História, as Ciências naturais, a matemática, a Geologia, a Arquitetura, a Psicologia ou as línguas (ALVES; RIBEIRO; CUNHA; PEREIRA *et al.*, 2016; AZEVEDO; OSÓRIO; RIBEIRO, 2019; KERSKI, J. J., 2015; QUINTA E COSTA; RIBEIRO; LEITE, 2019; RIBEIRO; MONTEIRO; QUINTA E COSTA, 2016; RIBEIRO; REMOALDO; PEREIRA; GÔJA *et al.*, 2020).

Nos últimos anos as TIG tiveram um crescimento sem precedentes (KERSKI, J., 2015) e a sua utilização é fundamental para compreender os desafios do século 21 (BODZIN; ANASTASIO, 2006; RIBEIRO; MONTEIRO; QUINTA E COSTA, 2016). A

utilização de dados espaciais através do *Web mapping* tornou-se numa prática cotidiana pelos cidadãos e a esmagadora maioria das aplicações móveis estão dotadas de serviços de localização e de mapas (VEENENDAAL; BROVELLI; LI, 2017). O web mapping pode ser entendido como um processo que permite desenhar, implementar, gerar e distribuir mapas via internet (NEUMANN, 2016).

Ao longo das últimas três décadas o processo de mapeamento na web passou por várias transformações/inovações, que VEENENDAAL; BROVELLI e LI (2017) classificou em eras:

- Os primeiros mapas estáticos na web ocorreram no início dos anos 90 do século XX, e traduziam-se por mapas estáticos com a funcionalidade de utilizar *hiperlinks*;

- Seguiu-se a era do mapeamento dinâmico onde os mapas passaram a permitir aos utilizadores o controlo e a manipulação da informação que pretendiam visualizar.;

- Esta capacidade de os utilizadores interagirem com os mapas permitiu o desenvolvimento da era dos serviços que ficou marcada pela capacidade de os utilizadores combinarem camadas de informação provenientes de diferentes instituições num único mapa.

- Em 2004 deu-se outra grande transformação no mapeamento na web com a criação do openstreetmap que possibilitou a qualquer cidadão, e não apenas os especialistas em SIG, produzir informação cartográfica de forma voluntária.

- Mais recentemente difundiu-se a era dos globos virtuais que permitem uma experiência imersiva 2D e 3D, *e.g.,* google earth, nasa world wind, Bing ou ArcGis earth.

- Recentemente assistimos ao desenvolvimento do *web mapping* na cloud que vem resolver alguns problemas de gestão e armazenamento de dados assim como de simplificar a combinação de dados geográficos provenientes de diferentes fornecedores e simplificar a disponibilização da cartografia dinâmica e interativa;

- Atualmente assistimos ao crescimento do *web mapping* semântico, em ambiente inteligente, para devolver aos utilizadores soluções personalizadas.

A crescente utilização do *web mapping* pelos cidadãos não tem sido aproveitado no processo de ensino e aprendizagem. O mapeamento ganhou assim maior dimensão quando se integra SIG, web, nuvem e dispositivos móveis. Com efeito, um Storymaps permite contar histórias com mapas combinando mapas interativos e dinâmicos, conteúdos multimédia e texto e disponibilizando através da web para vários dispositivos móveis.

O recurso às tecnologias de informação geográfica tem sido mais utilizado nos níveis de ensino superior, e menos nos ciclos de ensino básico e secundário. Em Portugal a sua

utilização nos ensinos básico e secundário tem sido pouco aproveitado, apesar de permitir aumentar a motivação e interesse dos alunos na aprendizagem, estimular a curiosidade e a descoberta dos diferentes ambientes da terra (PÉREZ-DELHOYO; MORA; MARTÍ-CIRIQUIÁN; PERTEGAL-FELICES *et al.*, 2020).

Conscientes desta realidade a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, localizada na cidade do Porto, em Portugal, começou desde há cerca de uma década a integrar a utilização das TIG, particularmente do *web mapping* e *StoryMaps* em vários programas das Unidades Curriculares, quer de licenciatura quer de mestrado na formação de professores. O presente trabalho reflete as conclusões de um estudo exploratório cujos resultados são provenientes da utilização das TIG desde o ano letivo 2013/2014 com as turmas de Licenciatura em Educação Básica.

3 | METODOLOGIA

No âmbito do projeto interdisciplinar de investigação-ação intitulado *A ciência no tempo e no espaço*, foi proposto aos estudantes do ensino superior na formação de educadores e professores, distribuídos por duas turmas, o desenvolvimento de um trabalho de investigação com uma aplicação didática que envolveu as Tecnologias de Informação Geográfica (TIG). Implementado desde o ano letivo 2013/2014, este projeto assume, relativamente ao objeto do trabalho proposto aos estudantes e à tipologia dos produtos dele resultante, duas modalidades. Uma delas centrou-se na investigação em torno de uma personalidade portuguesa de relevância científica, segundo três eixos – o contexto político, social e cultural, nacional e internacional da época em que viveu, o seu percurso biográfico e os contributos que deu para o avanço científico na área em que se distinguiu; a outra modalidade centrou-se na investigação sobre um material ou produto ou objeto de uso comum, segundo três eixos – as suas características científicas; o enquadramento histórico, geográfico e cultural desse material/produto/ e da sua utilização.

Num primeiro momento, os estudantes fazem a recolha da informação relativamente à personalidade ou material/produto/objeto atribuído a cada grupo, a partir da consulta de fontes impressas – como monografias ou periódicos –, bases de dados online e páginas oficiais de entidades diversas, entre outras. Feito esse levantamento, os estudantes procedem à sua análise considerando sempre a perspetiva interdisciplinar e a contextualização no tempo e no espaço.

Tratando-se de estudantes que estão a fazer formação para virem a ser educadores e professores de crianças até aos 12 anos, considerou-se a necessidade de integrar no trabalho uma componente didática. Assim, a primeira modalidade, a da elaboração da biografia de um homem ou mulher da ciência, os estudantes elaboraram um póster que reunisse a informação sobre o/a biografado/a a utilizar como material didático para futura divulgação em escolas do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico; na segunda, uma atividade

didática relacionada com o tema que dá mote ao trabalho a aplicar com alunos dos mesmos níveis de ensino.

Em ambas as modalidades, os estudantes devem fazer a representação gráfica do espaço geográfico com recurso a um mapa digital ou à integração num Globo Virtual e fazer uma apresentação num suporte digital à sua escolha – *PowerPoint* ou *Prezi* ou *StoryMap* – e reflexões individuais sobre as percepções que construíram. Nos dois últimos anos de implementação do projeto, foi determinada a obrigatoriedade da apresentação com recurso ao *StoryMap.*

Relativamente ao elemento cartográfico este deveria ser complementado com uma tabela de atributos que facilitasse a categorização da informação, hierarquizando-a e destacando a dimensão temporal. Deste modo os estudantes teriam a oportunidade de explorar as potencialidades das TIG quer através do Globo Virtual, enquanto ferramenta mais básica de representação, quer na implementação de um Sistema de Informação Geográfica com recurso às ferramentas do *ArcGis online*. Estas são tecnologias essenciais para os estudantes aprofundarem os conhecimentos na preparação de uma tabela de atributos com informação necessária para posterior geolocalização, categorização de informação e construção de um mapa em diferentes escalas geográficas. Deste modo, os estudantes poderiam compreender o contexto subjetivo que subjaz à elaboração de um mapa, identificar os erros mais comuns no processo de geolocalização e adequar os elementos de um mapa.

A avaliação realizada ao longo da implementação do projeto a partir da nossa observação e dos elementos produzidos pelos estudantes – apresentação em suporte tecnológico e o póster ou atividade didática – assentou nos seguintes parâmetros: as metodologias de investigação e os recursos tecnológicos utilizados pelos estudantes, as perceções por eles construídas sobre as potencialidades da abordagem interdisciplinar no ensino, a sua motivação para conhecer conceitos de ciência e valorizar a construção de uma imagem mental da evolução histórica e do espaço geográfico.

No âmbito da implementação deste projeto, a análise reflexiva sobre a prática investigativa desenvolvida pelos estudantes, a valorização da abordagem interdisciplinar e a sua motivação para conhecer conceitos de ciência e valorizar a construção de uma imagem mental da evolução histórica e do espaço geográfico, já foi apresentada em publicações anteriores (QUINTA E COSTA; MONTEIRO; RIBEIRO, 2014; QUINTA E COSTA; MONTEIRO; RIBEIRO, 2013; QUINTA E COSTA; RIBEIRO; MONTEIRO, 2015). Uma abordagem preliminar à utilização dos GIS no decorrer dos primeiros anos deste projeto também foi alvo de publicação (RIBEIRO; MONTEIRO; QUINTA E COSTA, 2016; RIBEIRO; MONTEIRO; QUINTA E COSTA, 2018).

Na presente comunicação, a nossa análise centra-se na forma como os estudantes utilizaram ao longo dos oito anos do projeto as TIG, procurando perceber se a aquisição de conhecimentos científicos e de competências ao nível da investigação, da abordagem

interdisciplinar, foi complementada pela aquisição de competências na representação geográfica digital.

4 I DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto realizou-se ao longo de oito anos nas duas modalidades apresentadas: biografias e material ou objeto/animal ou planta. As personalidades com relevância científica em Portugal foram objeto do estudo durante seis anos, em dois blocos de quatro e dois anos sucessivos, intercalados por um outro de dois anos, durante os quais o objeto em análise foi de um material ou produto ou objeto.

Na primeira fase do projeto, as biografias demonstraram ser um excelente mote para a utilização das TIG como motor do desenvolvimento de competências de pesquisa, de organização e seleção da informação recolhida assim como de uma atitude interdisciplinar entre as áreas das Ciências Naturais, da História e da Geografia. No primeiro ano do projeto, embora todos os grupos tenham apresentado mapas na avaliação presencial (elaborados pelo grupo ou já publicados), dois trabalhos não apresentaram a vertente da representação geográfica no documento final produzido. Tendo os estudantes liberdade de produzirem os seus trabalhos de acordo com os seus interesses, compreendemos que a vertente geográfica apresentava maiores dificuldades para alguns deles, quer pela falta de conhecimentos adquiridos quer pela má gestão do tempo, autónomo e presencial, alocado para a realização do trabalho, inviabilizando a utilização destes recursos. No gráfico 1 verificamos que a utilização das TIG (aqui agrupamos a utilização do *Software ArcGis* para a produção de mapas estáticos e/ou mapas interativos assim como de mapas realizados no *Google Earth*, integrados num *Story Map*) variou ao longo dos primeiros quatro anos do projeto. Nos primeiros anos, os estudantes conseguiram superar algumas dificuldades, nomeadamente na utilização das TIG, pela orientação tutorial dos docentes.

Considerando que analisámos os dados correspondentes às duas turmas de cada ano letivo, com os estudantes organizados em 10 grupos de 2, 3 ou 4 estudantes em cada uma delas, verificámos que cada grupo utilizou, pelo menos, uma das Tecnologias de Informação Geográfica para a construção de mapas e apresentação da informação.

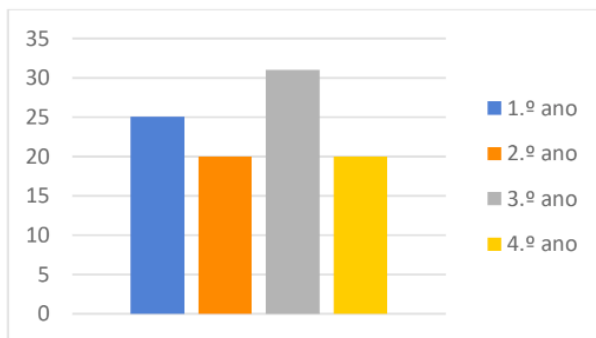



Figura 1 - Utilização das TIG (*Story Map; ArcGis; Google Earth*) nos quatro primeiros anos do projeto

A representação geográfica através dos mapas construídos pelos estudantes com o recurso às TIG permitiu referenciar no espaço geográfico os locais associados ao percurso de vida, pessoal e profissional, de cada personalidade biografada, desde edifícios, a freguesias, cidades ou países, identificando os locais de nascimento e morte, os locais onde estudaram, onde desenvolveram a sua atividade científica, e onde, após a sua morte, se encontram os "lugares de memória" (NORA, 1984), que perpetuam no tempo a sua memória como estátuas, nome de rua ou museus. A representação gráfica desta informação com recurso às TIG conferiu uma dimensão espacial à biografia da personalidade estudada, e com isso promoveu o cruzamento de saberes em torno da sua vida, quer sob o ponto de vista pessoal, quer científico, clarificando o valor do seu impacto científico na sociedade do seu tempo. Aspetos concretizados para a maioria dos grupos.

Verificou-se que um reduzido número de grupos, no entanto, não desenvolveu o potencial interdisciplinar e facilitador da análise proporcionado pelas TIG, por não terem interpretado e/ou refletido sobre o percurso de vida e o contributo científico de uma personalidade, enquadrado na época em que viveu, através da representação geográfica da sua movimentação. A figura 2 representa um exemplo de um mapa produzido a partir da informação biográfica de uma personalidade – identificando os locais de nascimento e onde desenvolveu a sua atividade científica – o qual permite uma perceção mais clara do seu percurso pessoal e profissional.

Figura 2 – Mapa produzido por um grupo de estudantes no estudo biográfico de Matilde Bensaúde.

Esta representação geográfica dos dados biográficos com recurso às TIG permite ainda o conhecimento sobre história local ao promover a compreensão da evolução no tempo dos edifícios e dos espaços, nomeadamente, na localização de ruas ou instituições, como universidades ou escolas, já extintas ou atualmente com outras localizações.

A maior dificuldade referida pelos estudantes nos primeiros dois anos do projeto foi o desenvolvimento do mapa com recurso ao *ArcGis*, por falta de conhecimento tecnológico das ferramentas, assim como por dificuldades na organização adequada da informação. Alguns grupos optaram por elaborar gráficos estáticos, por não se sentirem capazes de organizar a informação e com ela construírem um *StoryMap*. Os estudantes compreendiam a importância do potencial da representação geográfica, referindo esse dado na apresentação.

Optámos, por isso, por proporcionar numa unidade curricular lecionada pelo do docente de Geografia, no primeiro ano da licenciatura, o primeiro contacto com as TIG e o desenvolvimento de competências práticas. Pudemos avaliar o impacto desta decisão apenas no quarto ano de implementação do projeto, uma vez que o público alvo foram os estudantes de uma unidade curricular do terceiro ano da licenciatura. Assim, no quarto ano de implementação do projeto, verificámos que 11 dos 20 grupos construíram a apresentação da investigação recorrendo ao Story*Map* (incluindo mapas interativos e estáticos e imagens) sendo que 16 grupos elaboraram mapas com recurso ao *ArcGis* e os restantes com recurso ao *Google Earth* (Figura 3).

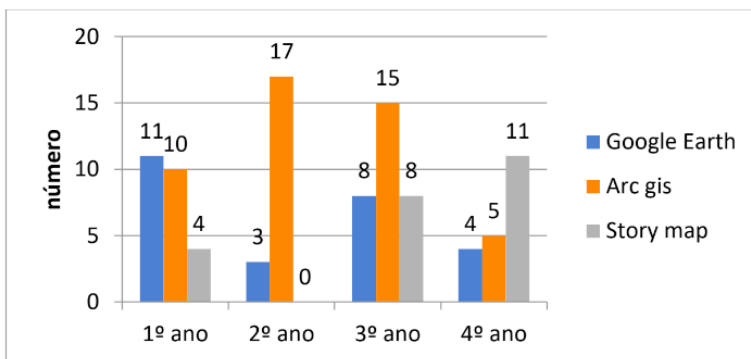



Figura 3 – Apresentação de mapas produzidos com recurso ao *Google Earth*, e *ArcGis* e apresentação de mapas interativos com recurso ao Story Map.

Nos dois anos seguintes, alterámos a tipologia do objeto de estudo proposto aos estudantes para compreender se a utilização das TIG, tal como acontecia na elaboração das biografias de personalidades com relevância científica em Portugal, potenciariam a construção interdisciplinar de saberes, a compreensão do contexto histórico-geográfico e dos conceitos científicos. Por outras palavras, pretendíamos validar as conclusões retiradas do estudo anterior.

Como referimos, os estudantes, mantendo os objetivos e procedimentos metodológicos já consolidados na fase 1 do projeto, desenvolveram a sua investigação sobre produtos como o sal, o vinho do Porto, o azeite, a cortiça, existentes em Portugal e de relevância na economia nacional, mas também sobre objetos e produtos de uso comum como o telefone, o guarda-chuva, a moeda, o cacau ou a água potável. Cada grupo era livre de fazer a sua escolha.

Verificámos que as potencialidades das TIG foram subaproveitadas quando o objeto de estudo foi um material, produto ou objeto, dada a dificuldade de os estudantes orientarem a sua pesquisa de forma a localizarem e recolherem a informação segundo um raciocínio interdisciplinar e coerente. Sem os limites cronológicos, temáticos e geográficos que, naturalmente, a vida de uma pessoa apresenta, os estudantes tiveram dificuldades em balizar os seus estudos segundo critérios por si definidos. No entanto, apesar das limitações de tempo e da dificuldade em identificar o foco do trabalho, os grupos realizaram mapas interativos com recurso ao *ArcGis* ou *Google Earth* (excetuando-se um grupo que não apresentou nenhum tipo de mapa).

Figura 5 – Distribuição das salinas em Portugal Continental com recurso ao *Story Map* com mapa interativo.

No ano seguinte mantivemos um objeto, material ou produto como objeto de estudo para a aplicação das TIG numa abordagem interdisciplinar entre as Ciências Naturais, a História e a Geografia, mas os docentes definiram uma lista com nove propostas, selecionadas em função da sua exequibilidade. Deste modo, minimizámos as dificuldades percecionadas pelos estudantes no ano anterior quanto à delimitação do seu campo de trabalho. Na Figura 5 apresenta-se o exemplo do *Story Map* desenvolvido para apresentação do tema "o sal", com a localização das existentes em Portugal Continental. Na Figura 6 apresenta-se como exemplo um *Story Map* produzido pelos estudantes, onde se faz a localização do sobreiro na zona ocidental da região mediterrânea. Tal como acontecera no ano anterior, três grupos apresentaram o tema que lhes foi atribuído sem recorrer à representação geográfica e, por isso, sem utilizarem as TIG.

Figura 6 – Distribuição do sobreiro na região mediterrânea recorrendo a um *Story Map* com mapa interativo.

No ano seguinte, focámos novamente o projeto na elaboração das biografias de personalidades com relevância científica no País.

A monitorização do projeto ao longo da sua implementação, permitiu-nos perceber a importância de os estudantes desenvolverem competências ao nível das TIG, para que as possam vir a introduzir na sua prática profissional docente. Com esse objetivo, nos últimos dois anos de implementação do projeto, impusemos a obrigatoriedade da produção de um *Story Map* para a apresentação da investigação realizada.

Na Figura 7 podemos observar a percentagem de grupos que realizaram um *Story Map* incluindo a utilização de mapas interativos com recurso ao *ArcGis* ou *Google Earth* em cada ano da realização do projeto. Os restantes grupos construíram uma apresentação em PowerPoint, mas incluíram a apresentação de mapas interativos ou estáticos, produzidos com recurso aos softwares referidos.

Com o projeto apresentado, quer na modalidade das biografias ou na dos objetos, materiais ou produtos de uso comum, 424 estudantes, distribuídos por um período de oito anos, tiveram a oportunidade de desenvolver competências de utilização dos SIG e refletir sobre a utilização de TIG na sua formação como futuros professores. Destes estudantes, apenas 4,2% não construíram qualquer mapa, não desenvolvendo competências ao nível das TIG.

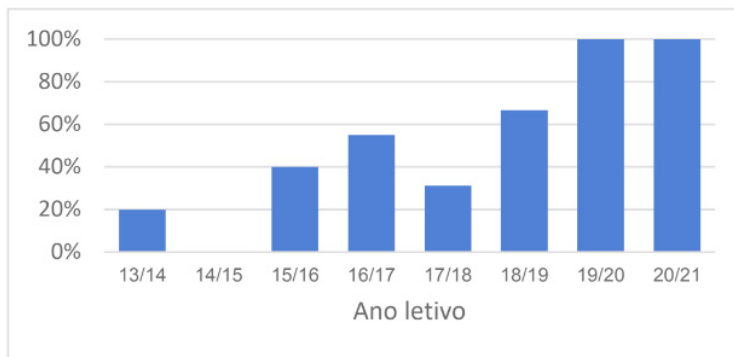



Figura 7 – Percentagem de grupos que, em cada ano, apresentaram o resultado da investigação desenvolvida recorrendo a um *Story Map* com inclusão de mapas interativos construídos no *ArcGis* ou no *Google Earth*.

5 I CONCLUSÕES

O crescimento da utilização das tecnologias digitais pela sociedade cresce de forma exponencial. O seu contributo para melhorar as decisões cotidianas dos cidadãos é reconhecido pela comunidade científica, particularmente em relação às TIG na web com é o caso do *web mapping* e dos *StoryMap*s. Apesar disso, a sua utilização no contexto do ensino e aprendizagem está ainda muito longe de acompanhar o crescimento na sociedade apesar de estar comprovado o seu contributo para permitir a interdisciplinaridade, o fator motivacional dos alunos na aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e o pensamento crítico.

No caso de estudo que implementamos ao longo de oito anos notamos uma clara apetência das alunas para utilizarem estas tecnologias digitais que tem vindo a aumentar a cada ano. A aquisição de competências para utilização das TIG revelou-se importante na formação para a docência, uma vez que promovem a prática investigativa e a apropriação metodológica nos estudantes, assim como a consciência da importância da atitude interdisciplinar.

Com este projeto de utilização das TIG na formação de professores consideramos contribuir para o conhecimento do potencial da vertente tecnológica da geografia, nomeadamente na compreensão da sua aplicabilidade numa abordagem interdisciplinar, o que acreditamos vir a ter repercussões na futura prática profissional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.; RIBEIRO, V.; CUNHA, M.; PEREIRA, P. *et al.* GeoloGIS-BH: an information system for using the built heritage for geological teaching. **European Journal of STEM Education**, 1, n. 3, p. 57, 2016.

AZEVEDO, L.; OSÓRIO, A.; RIBEIRO, V., 2019, Coimbra. **GIT and Augmented Reality as tools for promotion and development of spatial thinking**. IEEE. 1-5. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/8760995.

AZEVEDO, L.; RIBEIRO, V.; OSÓRIO, A., 2016, Barcelona, SPAIN. **Promoting a spatial perspective on primary students through geotechnologies**. IATED, 2016. 6455-6459. Acesso em: 4th-6th July.

AZEVEDO, L.; RIBEIRO, V.; OSÓRIO, A.; MACHADO, J. Práticas de ensino sustentadas pelas TIG: perceções dos docentes do Ensino Básico e Secundário. *In*: XII Congresso da Geografia Portuguesa: Geografias de transição para a sustentabilidade, 2019, Guimarães. Universidade do Minho, 13 e 15 novembro. Disponível em: https://2019xiicgp.weebly.com/.

BERNACKI, M. L.; GREENE, J. A.; CROMPTON, H. Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. **Contemporary Educational Psychology**, 60, p. 101827, 2020.

BODZIN, A.; ANASTASIO, D. Using Web-based GIS For Earth and Environmental Systems Education. **The Journal of Geoscience Education**, 54, n. 3, p. 295-300, 2006.

CROMPTON, H.; BURKE, D. The use of mobile learning in higher education: A systematic review. **Computers & Education**, 123, p. 53-64, 2018.

KERSKI, J. Opportunities and Challenges in Using Geospatial Technologies for Education. *In*: MUÑIZ SOLARI, O.;DEMIRCI, A.*, et al* (Ed.). **Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World**. Japan: Springer, 2015. cap. 15, p. 183-194. (Advances in Geographical and Environmental Sciences).

KERSKI, J. J. Geo-awareness, Geo-enablement, Geotechnologies, Citizen Science, and Storytelling: Geography on the World Stage. **Geography Compass**, 9, n. 1, p. 14-26, 2015.

LOPES, H.; REMOALDO, P.; RIBEIRO, V.; RIBEIRO, J. C. *et al.* Encyclopedia of Information Science and Technology. *In*: KHOSROW-POUR, M. (Ed.). **Geographical Information Systems: The past, Present and Future**: E-Editorial Discovery, 2017. cap. 301.

NEUMANN, A. Web Mapping and Web Cartography. *In*: WOLFGANG KRESSE e DAVID M. DANKO (Ed.). **Springer Handbook of Geographic Information**. Berlin, Heidelberg: Springer, 2016. p. 273-287.

NORA, P. Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. *In*: NORA, P. (Ed.). **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984. v. 1, p. 17-42.

PÉREZ-DELHOYO, R.; MORA, H.; MARTÍ-CIRIQUIÁN, P.; PERTEGAL-FELICES, M. L. *et al.* Introducing innovative technologies in higher education: An experience in using geographic information systems for the teaching-learning process. **Computer Applications in Engineering Education**, 28, n. 5, p. 1110-1127, 2020.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, 9, n. 5, p. 1-6, 2001a.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? **On the horizon**, 9, n. 6, p. 1-6, 2001b.

PRENSKY, M. H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Innovate: journal of online education**, 5, n. 3, 2009.

QUAN-HAASE, A.; YOUNG, A. L. Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and instant messaging. **Bulletin of science, technology & society**, 30, n. 5, p. 350-361, 2010.

QUINTA E COSTA, M.; MONTEIRO, I.; RIBEIRO, V., 2014, Vila Real. **Análise reflexiva de uma experiência pedagógica interdisciplinar**. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

QUINTA E COSTA, M.; MONTEIRO, I. B.; RIBEIRO, V., 2013, Braga. **Cada coisa no seu lugar – a ciência no tempo e no espaço. Um projeto interdisciplinar**. CIEd – Centro de Investigação.

QUINTA E COSTA, M.; RIBEIRO, V.; LEITE, P. S. **Métodos Fundamentais de Ensino - Ciências**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), 2019. 978-989-54506-0-2.

QUINTA E COSTA, M.; RIBEIRO, V.; MONTEIRO, I., 2015, Porto. **A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio : um projeto de investigação**. UCP. 1274-1280.

RHEINGOLD, H. **Smart mobs: The next social revolution**. Cambridge, MA: Basic books, 2007. 0465004393.

RIBEIRO, V.; MONTEIRO, I.; QUINTA E COSTA, M., 2016, Barcelona, Espanha. **Geography, History and Natural Sciences: an interdisciplinary teaching approach with GIS**. Barcelona: IATED, 2016. 3329-3335.

RIBEIRO, V.; MONTEIRO, I. B.; QUINTA E COSTA, M., 2018, Santiago da Compostela, Espanha. **As Tecnologias de Informação Geográfica na formação de professores – abordagem interdisciplinar com a história e as ciências naturais**. SIPS. 341-346.

RIBEIRO, V.; REMOALDO, P.; PEREIRA, M.; GÔJA, R. *et al.* Geo-Crowdsourcing Contributions for Cultural Mapping. **Journal of Information Science Theory and Practice**, 8, n. 1, p. 56 - 67, 2020.

VEENENDAAL, B.; BROVELLI, M. A.; LI, S. Review of Web Mapping: Eras, Trends and Directions. **ISPRS International Journal of Geo-Information**, 6, n. 10, p. 317, 2017.

CAPÍTULO 13

DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ACERCA DOS TEMAS INTRODUTÓRIOS DE QUÍMICA POR ALUNOS DE NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 05/03/2021

Yasmim Lorena Nunes Barbosa
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/9505025997051708

Denílson Magalhães Silva
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/7103561061632074

Jocielma Batista Souza
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/7340410033005981

Daniela Cristina Feitosa Angelo
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/2431268372304786

Leomar Silva de Sousa
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/2952560126282714

Sabrina dos Santos Cortes
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/4351199604151993

Albert Galileu Prates Silva de Abreu
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/6670590725463402

William Araujo da Silva
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/5306257798484239

Paloma Silva Sousa
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/3020610270310959

Wedson Silva Santos
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/2535083684423674

Fernando Pereira da Silva
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/1745705960458993

Juliele do Espírito Santo Santos
Instituto Federal do Maranhão
Açailândia - MA
http://lattes.cnpq.br/3729445835809951

RESUMO: É perceptível que a maioria dos alunos de nono ano do Ensino Fundamental, oriundos de escolas públicas, apresentam certas dificuldades no processo de aprendizagem devido a diversos fatores enfrentados por eles no decorrer de sua jornada acadêmica, e a falta de infraestrutura apresentada pelas escolas e a não utilização de novas metodologias de ensino pelo professor são alguns desses fatores. Este trabalho tem por objetivo evidenciar algumas dificuldades enfrentadas por alunos dessa etapa do ensino, respeitando a escola para a não divulgação da

mesma. A metodologia utilizada foi um levantamento da bibliografia sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem de alunos do fundamental maior, com relação aos conteúdos de Química, e aplicação de um questionário como método de entrevista com as turmas de nono ano e com o professor de Ciências. Considera-se que, mesmo a pesquisa tendo sido realizada apenas com uma pequena amostragem de entrevistados, foi-se possível analisar que, mesmo com todas as dificuldades que a escola enfrenta atualmente, e os educadores também com a falta de infraestrutura adequada para o melhor desempenho das disciplinas, o professor procura realizar seu trabalho de forma que consiga contemplar os alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem. Ensino Fundamental. Química.

DIFFICULTIES FACED IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS ABOUT INTRODUCTORY CHEMISTRY THEMES BY NINTH YEAR STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: It is noticeable that most of the ninth year students of elementary school, coming from public schools, present certain difficulties in the learning process due to several factors faced by them during their academic journey, and the lack of infrastructure presented by schools and the non-use of new teaching methodologies by the teacher are some of these factors. This work aims to highlight some difficulties faced by students at this stage of teaching, respecting the school for its non-disclosure. The methodology used was a survey of the bibliography on the teaching and learning difficulties of students of the elementary school, in relation to the contents of Chemistry, and the application of a questionnaire as an interview method with the ninth year classes and with the Science teacher. It is considered that, even though the research was carried out with only a small sample of respondents, it was possible to analyze that, even with all the difficulties that the school currently faces, and the educators also with the lack of adequate infrastructure for the best performance of the disciplines, the teacher seeks to carry out his work in a way that is able to contemplate the students within the teaching-learning process.
KEYWORDS: Learning difficulties. Elementary School. Chemistry.

1 | INTRODUÇÃO

O 9º (nono) ano do Ensino Fundamental é a porta de entrada do aluno para o Ensino Médio. Nesta série, os alunos irão ter maior familiaridade com disciplinas estudadas no próximo nível de ensino. Entre elas, encontra-se a disciplina de Ciências que já deve inserir uma pequena introdução dos assuntos abordados em Química. Porém, devido a diversos fatores enfrentados pelo ensino público, o aluno não consegue adentrar na maioria desses conteúdos e passa para a etapa seguinte de sua formação sem esses conhecimentos introdutórios. Baseado nisso, a realização deste estudo se torna importante para auxiliar na compreensão do porquê de muitos alunos chegarem ao ensino médio sem possuir conhecimentos prévios sobre Ciências, até mesmo conteúdos básicos de Química e, com isso, não conseguirem relacioná-los com o seu cotidiano.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A humanidade desde sempre tenta entender como funciona a natureza, e as Ciências Naturais tem permitido, através de seus instrumentos e métodos, contribuir para que possamos ter essa compreensão da realidade que nos cerca. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a disciplina de Ciências tem como objeto de estudo o conhecimento científico que resulta da investigação da natureza, cabendo ao ser humano interpretar racionalmente os fenômenos observados (PARANÁ, 2008).

O modelo de ensino tradicional trouxe alguns pontos relevantes para a passagem de informações científicas. A predominância do método de propagação do conhecimento fez com que os livros didáticos de Ciências para o 9º ano trouxessem certas unidades separadas exclusivamente para os conteúdos introdutórios de Química e Física, voltados para o Ensino Fundamental. Dentro desse modelo de ensino, Amaral (2000, p. 213) explana que as informações e os conceitos eram fragmentados e reunidos em "grandes pacotes temáticos correspondentes à Física, Química, Biociências e Geociências".

A alta complexidade dos conteúdos propostos nos livros de Ciências do 9° ano provocam algumas dificuldades no âmbito da aprendizagem dos alunos, levando-se em consideração quando comparados tanto o nível de escolaridade quanto às necessidades para que se concretize a passagem de informações. Tais conteúdos serão futuramente trabalhados no decorrer da formação do educando dentro do Ensino Médio, e ainda no fundamental eles são apresentados de forma resumida, sendo posteriormente mais abrangidos de acordo com cada etapa do ensino. Pesquisas indicam que, mesmo com a criação de programas nacionais que avaliam a qualidade do livro didático, muitos deles apresentam erros conceituais, figuras ou esquemas colocados de forma inadequada que, possivelmente, podem conduzem no aluno a formação de ideias incoerentes, sendo responsável até por déficits na aprendizagem de demais conceitos quando trabalhado a interdisciplinaridade com outras disciplinas (TIEDEMANN, 1998).

Diante desse contexto no ensino de Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental, em que as pesquisas citadas e os documentos oficiais oferecem direcionamentos contrários àqueles dos livros didáticos e da prática do ensino tradicional, e considerando também as possíveis influências dos livros didáticos nos programas escolares, surgiram alguns questionamentos que orientaram este estudo: os professores de Ciências abordam a Química no 9° ano? De que forma? Quais conteúdos de Química são desenvolvidos? Qual a opinião dos professores sobre eles? Por que muitos alunos apresentam dificuldades em aprender esses conteúdos? Qual a opinião dos alunos em relação a sua aprendizagem de Química? Como eles julgam o ensino de seus professores? Foi partindo desses questionamentos que a pesquisa obteve suas respostas.

3 | METODOLOGIA

Realizou-se uma abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e pesquisa de campo, através do levantamento de literatura sobre a problemática trabalhada, bem como aplicação de questionário em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e com o professor de Ciências em uma Escola Municipal, na cidade de Açailândia-MA, ao qual foi utilizado como método de entrevista para responder às questões mencionadas na parte introdutória. Os autores deste trabalho dividiram-se em duas equipes de quatro componentes cada, onde se responsabilizaram por entrevistar as duas turmas de nono ano, e os demais dividiram-se em duplas, onde uma dupla ficou responsável por entrevistar o professor e a outra dupla ficou responsável pelo tratamento dos dados e escrita do relatório final.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Grande parte dos alunos do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental demonstram dificuldades em compreender até mesmo os conteúdos básicos de Química, pois consideram os conceitos abstratos e não conseguem relacioná-los com o seu cotidiano.

A aplicação de um questionário como método de entrevista com os professores de Ciências possibilitou o levantamento de informações acerca do ensino e das dificuldades na aprendizagem de química e de que forma e quais conteúdos são abordados em sala de aula no 9º ano do Ensino Fundamental. Os dados obtidos corroboram com o que foi explanado anteriormente: as escolas públicas, principalmente as que ofertam esse tipo de ensino, enfrentam atualmente uma realidade conflitante devido à falta de infraestrutura e de suporte básico para a ministração de aulas práticas relacionadas à Química e à Física, como falta de livros específicos e laboratórios de ensino. Por esse motivo, os assuntos a serem trabalhados ficam limitados às aulas teóricas em sala de aula, contando geralmente com a prática de atividades lúdicas para melhor assimilação pelo aluno. Os conteúdos ministrados dentro da Química Geral e Inorgânica são: estudo do átomo, ligações químicas, tabela periódica, transformações químicas, tipos de reações químicas, conceitos introdutórios de ácidos e bases, sais e óxidos e solução. Já conteúdos relacionados à introdução da Química Orgânica são pouco mencionados, dando prioridade a alguns conteúdos de Física, como estudo dos movimentos, englobando referencial e trajetória, além das interações mecânicas e conceito de gravidade.

A aplicação do questionário com os alunos possibilitou mensurar seu nível de aprendizado em relação aos conteúdos introdutórios de Química, e como eles julgam o ensino de seus professores. A maioria dos estudantes afirmaram gostar dos momentos relacionados ao estudo de Química, além de alimentar uma boa relação com o professor de Ciências, uma vez que este, mesmo com as limitações enfrentadas no ensino público,

consegue transmitir o conteúdo de forma clara e de fácil entendimento, além de conseguir estimular os mesmos a pesquisar em outros meios, como a internet. Porém, uma parte dos entrevistados afirmam que possuem certo grau de dificuldade no que tange a assimilação dos conteúdos de Ciências, principalmente onde é necessário aplicar cálculos matemáticos para resolver os problemas propostos. Nesse sentido, para os alunos há essa falta de interdisciplinaridade entre a matemática básica, necessária para a compreensão dos fenômenos da natureza, e a aplicação dentro do conteúdo de Ciências, como cálculos de volume, capacidade, densidade, relações de razão e proporção e cálculos estatísticos no que tange à obtenção de médias aritmética e ponderada, por exemplo, dentro dos conteúdos de Química, especificamente na parte de estequiometria e soluções. Os alunos também questionam a pouca relação dos conteúdos trabalhados com o cotidiano, como o estudo das reações químicas, que é trabalhada de forma generalizada e pouco explicativa, ao qual gera a pergunta: “onde irei usar isso na minha vida?”. Ademais, oassunto de Química que obteve uma maior aceitação pelos estudantes foi o estudo do átomo, porque nesse momento eles conseguem fazer uma relação com a Física Quântica, e isso os atrai por ser a base do estudo da Ciência.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o estudo foi realizado em uma escola pública da cidade de Açailândia-MA, apenas com um grupo pequeno de entrevistados por envolver duas turmas de nono ano e um professor de ciências, é possível analisar que, mesmo com todas as dificuldades que a escola enfrenta atualmente, e os educadores também com a falta de infraestrutura adequada para o melhor desempenho das disciplinas, os professores, principalmente o de Ciências, procura realizar seu trabalho de forma que consiga contemplar os alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem, embora uma grande parte dos conteúdos não seja possível de ser trabalhado por falta de interdisciplinaridade, diversidade de métodos de ensino, ao qual o professor fica limitado ao livro didático e ao quadro-branco, e falta de aplicação de práticas lúdicas que promovam o desenvolvimento tanto cognitivo como social entre os alunos.

Com essa interdisciplinaridade sendo trabalhada ainda no Ensino Fundamental, os discentes consequentemente poderão ter essa capacidade de melhor compreensão dos conteúdos trabalhados, bem como isso já servirá como uma base para eles no decorrer do Ensino Médio e Ensino Superior. Portanto, o professor deve dar uma maior atenção a essa etapa do ensino, porque será onde o aluno irá construir a sua base de conhecimentos através de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I.A. BARRETO, E.S.S. **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras.** 2 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 201-232

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

TIEDEMANN, P. W. Conteúdos de Química em livros didáticos de ciências. **Ciência & Educação.** v. 5, n. 2, 1998.

CAPÍTULO 14

MINIMIZANDO A INDISCIPLINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE E DA PSICOPEDAGOGIA

Data de aceite: 28/04/2021

Márcia Maria Matias Pinheiro
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar (UNICHRISTUS)

Isabelle Cerqueira Sousa
Terapeuta Ocupacional (UNIFOR), Doutoranda em Saúde Coletiva (UNIFOR), Orientadora Acadêmcia (UNICHRISTUS)

RESUMO: A psicopedagogia na atualidade é um suporte necessário ao aluno da educação infantil, considerando que a precocidade do diagnóstico pode ser um facilitador na escolarização. O trabalho do psicopedagogo demanda o apoio da família, dos professores e de toda a equipe na obtenção de resultados relevantes, principalmente quando se trata de indisciplina. Esse estudo tem como objetivo geral conhecer as contribuições da ludicidade e da psicopedagogia na minimização da indisciplina na educação infantil, e como objetivos específicos foi contextualizada uma abordagem da ludicidade como facilitador da aprendizagem, e uma reflexão sobre os conceitos de indisciplina. Justifica-se este estudo, pela reflexão sobre a atuação psicopedagógica na indisciplina na educação infantil, entendendo que a Psicopedagogia é de grande importância para o sucesso escolar. A metodologia foi uma revisão narrativa de literatura, com abordagem qualitativa, e os resultados apontam que as atividades lúdicas colaboram para que os alunos tenham noção das regras de convivência, posto que, os jogos e brincadeiras quando ministradas pelo professor por meio de metodologias abalizadas pelo psicopedagogo se transformam em ferramentas que ajudam os alunos da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina. Disciplina. Psicopedagogia. Ludicidade.

MINIMIZING SCHOOL INDISCIPLINE IN CHILD EDUCATION CONTRIBUTIONS OF LUDICITY AND PSYCHOPEDAGOGY

ABSTRACT: Psychopedagogy nowadays is a necessary support for the child education student, considering that early diagnosis can be a facilitator in schooling. The work of the psychopedagogue demands the support of family, teachers and the whole team in obtaining relevant results, especially when it comes to indiscipline. This study has as general objective to know the contributions of playfulness and psychopedagogy in the minimization of indiscipline in early childhood education. As specific objectives were contextualized an approach to playability as a facilitator of learning was contextualized, and also a reflection on the concepts of indiscipline. This study is justified by the reflection on the psychopedagogical performance in the indiscipline in the children's education, understanding that Psychopedagogy is of great importance for school success. The methodology was a bibliographical review, with a qualitative approach, and the results show that the play activities collaborate so that the students of early childhood education have a notion of the rules of coexistence, since, the games and

games when taught by the teacher through methodologies psychopedagogues become tools that help these kindergarten students a lot.
KEYWORDS: Indiscipline. Discipline. Psychopedagogy. Ludic.

1 I INTRODUÇÃO

A educação infantil, de uma forma geral, pode ser definida como o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e conteúdos programáticos que são apresentados a ela de acordo com a sua faixa etária e a capacidade de aprender. A Lei de Diretrizes Básicas da Educação Brasileira (LDB, 1996) na seção II artigo 29 define a Educação infantil como sendo esta primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse período é comum tanto pais como crianças ficarem inseguros e preocupados quanto à nova realidade a que estão sendo submetidos, no que se refere a novos contatos, e formação de laços com pessoas novas e totalmente estranhas ao ambiente familiar. Para que esse período seja proveitoso deve-se considerar a importância de procedimentos práticos e objetivos, por exemplo, o planejamento das atividades destacando seus objetivos com clareza.

A psicopedagogia tem um papel que vai além da intervenção direta em sala de aula, apresenta uma especificidade que começa na compreensão da individualidade de cada estudante em sala de aula, do entendimento de que cada um é capaz de compreender, aprender e construir seu conhecimento mesmo frente a dificuldades e problemas aparentemente insuperáveis, muitas vezes também incompreendidas pela escola e pela família, a exemplo da indisciplina. É um novo modelo de intervenção que busca antes de qualquer coisa um suporte as limitações e problemas que mesmo na educação infantil precisam ser resolvidos de forma definitiva tendo em vista a precocidade em que se apresenta.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral conhecer as contribuições da ludicidade e da psicopedagogia contra a indisciplina escolar na educação infantil. Os objetivos específicos da pesquisa buscam contextualizar os pressupostos da psicopedagogia e suas especificidades, bem como o contexto da educação infantil, fazendo uma abordagem da ludicidade como facilitador da aprendizagem; trazer os conceitos de (in) disciplina no contexto histórico, abordando o mesmo sob a ótica da disciplina pela ótica militarista e da igreja.

Nesse sentido, o estudo busca responder a seguinte problemática: Quais as contribuições da ludicidade e da psicopedagogia contra a indisciplina escolar na educação infantil?

Justifica-se a realização do presente estudo, o fato de que, pessoalmente, há uma

preocupação em refletir sobre a atuação psicopedagógica no que se refere à indisciplina na educação infantil, entendendo que a Psicopedagogia é uma ciência de grande importância para o sucesso escolar. Cabe salientar aqui que mesmo que a escola passe a se preocupar com os problemas de aprendizagem, não seria possível abarcá-los na sua totalidade, uma vez que algumas crianças com problemas escolares apresentam um padrão de comportamento mais comprometido e necessitam de um atendimento psicopedagógico mais especializado em clínicas.

Sendo assim, surge a necessidade de diferentes modalidades de atuação psicopedagógica; uma mais preventiva com o objetivo de estar atenuando ou evitando os problemas de aprendizagem dentro da escola e a outra: clínico- terapêutica, onde seriam encaminhadas apenas as crianças com maiores comprometimentos, que não pudessem ser resolvidos na escola.

2 | MÉTODOS

A metodologia proposta para o estudo se configura como uma Revisão Narrativa de literatura, baseada numa abordagem qualitativa, pautada nos estudos de teóricos do desenvolvimento infantil: Piaget, Vygotsky, Henri Wallon, também em publicações de autores contemporâneos, a exemplo de Bossa (2000), Nallin (2010) e em pesquisas em bases de dados eletrônicas que reúnem revistas científicas, e disponibilizam acesso a artigos, referências, entre outros.

Neste estudo optou-se pela pesquisa com natureza qualitativa, onde há uma maior preocupação com o aprofundamento e abrangência da compreensão das relações humanas, segundo Minayo (2001, p. 21):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21).

Estando portando o estudo delineado com o seguinte percurso teórico: iniciou-se com os conceitos e especificidades da psicopedagogia de uma forma geral, a seguir foi descrita a Psicopedagogia no Brasil, depois foram apresentados os pressupostos da educação infantil e a importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança.

A última etapa do percurso teórico versa sobre os conceitos de disciplina e indisciplina, finalizando o estudo com a conclusão descrevendo as considerações finais da autora e as devidas referências bibliográficas.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como já explicado anteriormente no capitulo dos métodos, essa pesquisa de cunho qualitativo perpassou diversos teóricos importantes relacionados ao tema da Psicopedagogia e da Indisciplina.

3.1 Contextualizando a Psicopedagogia

A Psicopedagogia é uma área do saber científico, considerada recente, sua prática, cada vez mais, é reconhecida pelos seus resultados exitosos no que se refere às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Esta ciência se desenvolve de forma articulada com os conhecimentos da pedagogia e da psicologia, apesar de se configurarem em saberes diferentes.

A Psicopedagogia, tendo como objeto de estudo o ser humano, é compreendidas por Oliveira (2010) da seguinte maneira:

> A Psicopedagogia objetiva compreender a construção do conhecimento com todos os fatores que a influenciam, facilitando o aprendizado e identificando o que impede o sujeito de aprender. Porém, este é um conceito novo e só através do estudo da história da Psicopedagogia pudesse entender como ocorreu à evolução desta área.
>
> (OLIVEIRA, 2010)

Oliveira (2010) esclarece ainda que no início do seu desenvolvimento, o principal objetivo da Psicopedagogia foi realizar o diagnóstico daquele aluno com problema que não se ajustava aos conceitos de “normal”, empregados na escola e na sociedade, contudo, com o crescente fracasso escolar essa visão foi modificada e substituída por um novo paradigma, em que o ser humano é compreendido por todas as suas dimensões e está inserido num contexto, em um meio que o influencia e com o qual se relaciona.

Portanto, compreende-se que não se deve subjetivar os alunos, por determinadas fases em que o mesmo não consegue aprender, visto que a aprendizagem acontece através de um processo que é permeado pela complexidade em suas diferentes dimensões.

Portanto, importante contextualizar a psicopedagogia e suas especificidades, como veremos a seguir.

3.2 A Psicopedagogia e suas especificidades

De forma histórica, segundo Bossa (2000), os problemas de aprendizagem já preocupavam os educadores do século XIX, principalmente no continente europeu. Esses problemas de aprendizagem, em um primeiro momento foram tratados pela medicina e psicologia, com o desenvolvimento da psicopedagogia; que teve influência tanto da medicina, como da psicologia, e ainda recebendo influencias da sociologia e antropologia, emergindo uma nova “área de conhecimento e de atuação dirigida para o processo de aprendizagem. Seu objeto de estudo é o ser cognoscente, ou seja, o sujeito que se volta

para a realidade e dela retira um saber”. (POKORSKI, 2013).

Para contextualizar o referido surgimento tem-se que em 1946 foram fundados os primeiros centros psicopedagógicos por J. Boutonier e George Maucona França, “onde se buscava unir conhecimentos da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia para tratar comportamentos socialmente inadequados de crianças, tanto na escola como no lar, objetivando a sua readaptação”. (MERY, apud BOSSA, 2000 p. 38).

Somente no ano de 1970, é que surge em nosso país, a psicopedagogia, que teve grande influencia da Argentina onde em contrapartida foi influenciada pela literatura da França Neste período, as dificuldades de aprendizagem no Brasil estavam associadas a uma disfunção neurológicas denominadas de Disfunção Cerebral Mínima (DCM), que de fato servia para ocultar dificuldades socio pedagógicas traduzidos ideologicamente em termos de psicologia individual (BOSSA, 2000 p. 49). Nesse sentido, prevalecia a ideia organicista que abordava os problemas de aprendizagem como distúrbios, a exemplo, da já citada (DCM).

Na década de 1980 em função da configuração de uma conjetura sociopolítica da questão do fracasso escolar, o problema de aprendizagem escolar é concebido como problema de ensino. Logo, fala-se em processo social como produtor do fracasso escolar, sendo, portanto, segundo Bossa (2000, p. 50) fundamental abordar a questão do fracasso escolar do ponto de vista dos fatores sócio-políticos, visto que dizem respeito à conservação das más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira e não podemos consentir que o discurso científico se preste a perpetuar tal estado de coisas.

Via-se neste momento da década de 1980 um movimento que se generalizava para as questões de quem estava ensinando, o que, trazia grandes lacunas para a escola e consequentemente para o professor. O que até hoje se mantém no Brasil a prática de se atribuir ao aluno e a sua família o fracasso escolar. E o que chamamos de culpabilização do aluno e de sua família, que convém para retirar da escola e todo o sistema educacional brasileiro de qualquer tipo de participação nesse fracasso.

Neste contexto, segundo Bossa, (2000, p. 40):

> A Psicopedagogia vai adquirindo uma configuração de ação preventiva na escola, ainda que venha de uma tradição clinica (de causas “organicistas”) na qual a dificuldade de aprendizagem era entendida como algum tipo de anomalia fisiológica, ou ainda como estando ligada a problemas de desnutrição, ou de imaturidade emocional, simplesmente, passa a ser vista como uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa visão profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sistematizando-os. (BOSSA, 2000)

No caso específico do Brasil, não temos esse cenário no qual é atribuído à Psicopedagogia posição de destaque, ainda que a realidade escolar brasileira demonstre que carecemos de mais um profissional atuando na escola, ou seja, o(a) psicopedagogo(a).

No Brasil tem-se uma procura crescente pelos vários cursos de especialização em nível de pós-graduação oferecidos por instituições públicas e também por particulares, sendo que estes devem obedecer ao que determina o Ministério da Educação, de acordo com a Resolução número 3, de 05/10/1999 que, por exemplo, quanto à carga horária exige que a duração mínima seja de 360 horas, assim como faz exigências quanto à formação do corpo docente, quanto à forma de avaliação entre outras.

Interessante neste momento no qual se contextualiza o surgimento da Psicopedagogia, o registro de que há entre autores da área em questão, um consenso trazido por Bossa (2000, p.20) na definição do seu objeto de estudo onde diz que esta área "(...) deve ocupar-se em estudar a aprendizagem humana (...)".

Quando buscamos o surgimento da Psicopedagogia constatamos que ela surge em função de uma demanda, que são as dificuldades de aprendizagem, com os quais lida e que está situado além dos limites da Psicologia e da Pedagogia.

Conforme Bossa (2000) essas duas áreas não são suficientes para apreender o objeto de estudo da Psicopedagogia: o processo de aprendizagem e suas variáveis, e ainda nortear a sua prática.

Daí a necessidade de se definir seu objeto de estudo para se ter assim seu devido reconhecimento e não que se faça da Psicopedagogia uma junção pura e simples de conhecimentos e práticas das áreas da Psicologia e Pedagogia. Este fato se liga não só as questões de cunho de deficiências de aprendizagem, por si só, mas de todo uma estrutura sociocultural de onde o aluno provém, principalmente quando se trata da educação infantil, pilar de toda a estrutura do conhecimento humano. Em de onde provém em sua maioria os diagnósticos e dificuldades de aprendizagem.

3.3 Pressupostos da Educação Infantil

A Educação Infantil vem, nos últimos anos, recebendo uma maior atenção por parte dos educadores e sociedade em geral. É um momento extremamente importante e que deixa marcas para toda a vida. Nesta fase, a criança deseja conhecer as pessoas e a si próprio, começa a sentir e construir significados sobre o mundo que a cerca, aprendendo a fazer e a ser.

Muitos teóricos tentam compreender como a criança aprende e o que vem a ser inteligência. As escolas, os meios de comunicação, as experiências produzem conhecimento e o homem assimila os mesmos e em algum momento terá que dar conta desse conhecimento.

A criança nasce com capacidades características, por exemplo, a capacidade afetiva, emocional e a capacidade cognitiva Além disso, a criança necessita estar próxima de outras pessoas, atitude que influenciará na sua capacidade de aprender pela interação com essas pessoas.

Para se desenvolver, portanto, a crianças precisam aprender com os outros, por

meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas, adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança, dentre os recursos que as crianças utilizam, desça-se a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da Imagem corporal. (BRASIL, 1998).

Vários conceitos têm permeado a ideia de instrução e assistência à criança até seis anos de idade ao longo da história, estes conceitos têm por base a ideia e a visão que a sociedade tem da criança e a filosofia utilizada para embasar os procedimentos pedagógicos.

Basicamente as instituições infantis vivem a dicotomia entre o educar e o cuidar. Algumas ideias podem ser observadas em relação à educação infantil. A ideia de que a escola é a extensão do lar e que às crianças devem ser dispensados cuidados de higiene e alimentação, esta é uma visão assistencialista de educação, outra é a ideia de que nas escolas as crianças devem ser preparadas para cursar as séries iniciais, a chamada “pré-escola”, onde exercícios de treinamento e preparação à escola são priorizados.

A partir de debates, reflexões e estudos na sociedade estas visões foram sendo substituídas pela ideia refletida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu artigo 29 que afirma que esta é “a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando assim a ação da família e da comunidade”.

A própria nomenclatura Educação Infantil ainda é nova no Brasil. Antes a educação infantil era dividida entre creche ou pré-escola. Eram separadas por alguns pontos. As creches atendiam crianças de zero a três anos, tinham um caráter médico-assistencial.

Cuidavam das crianças sem preocupações pedagógicas, atendiam as famílias desfavorecidas em período integral. Já as pré-escolas atendiam as crianças entre quatro e seis anos. Tinham um caráter pedagógico, visavam educar as crianças ou prepará-las para serem alfabetizadas, atendam-nas em período parcial e era voltado para famílias de classe média.

Estas ideias têm por base os conceitos que temos da criança e o papel social que esta representa na nossa sociedade. Para melhor compreender os ideais sobre educação infantil é necessário conhecer um pouco sobre seu desenvolvimento e histórico.

Nesse período é comum tanto pais como crianças ficarem inseguros e preocupados quanto à nova realidade a que estão sendo submetidos no que se refere a novos contatos e formação de laços com pessoas novas e totalmente estranhas ao ambiente familiar. Para que esse período seja proveitoso deve-se considerar a importância de procedimentos práticos e objetivos, por exemplo, o planejamento das atividades destacando seus objetivos com clareza.

A infância adquiriu novo sentido a partir do momento em que a criança passou a ser vista como o futuro das nações. Pensamento que originou sentimento necessário para a

compreensão de que a educação deve começar nos primeiros anos da vida do indivíduo.

A Educação Infantil hoje precisa abarcar questões que afetam diretamente as relações entre a criança e a sociedade, para tanto, a que se considerar que a diversidade de modelos é uma das exigências naturais para a implantação de políticas de Educação Infantil que surtam efeitos.

Considerar um modelo único como adequada a todas as crianças e realidades é um contra senso, uma vez que será contrário a tudo que se sabe sobre infância, desenvolvimento e aprendizagem até hoje.

Segundo Borba (2009, p. 03):

> Dois grandes eixos devem ser considerados quando considera-se a questão da Educação Infantil, a brincadeira: como atividade cultural que deve ser incorporada ao currículo, papel mediador do professor e a ideia da construção do conhecimento em rede como orientadora do planejamento pedagógico e da seleção e tratamento dos conteúdos curriculares. (BORBA,2009)

A Educação Infantil nos dias atuais precisa estar voltada para a atividade criadora para a imaginação e a realidade, atitudes que em uma dinâmica dialética facilitará a experiência sensível do ser humano na sua relação com o mundo.

Portanto, a Educação Infantil visa possibilitar experiências ricas cujo potencial esteja focado no desenvolvimento da imaginação e da criatividade através de brincadeiras. Tendo em vista que quanto mais possibilidades desenvolver a imaginação, forem oferecidas as crianças, mais criativas serão as suas ações e interações com a realidade.

Vygotsky (1998), na perspectiva histórico-cultural, adverte que a relação entre o sujeito e objeto de conhecimento não é direta, linear, não há predominância de um sobre o outro, há uma relação dialética entre eles mediada por outro sujeito.

A avaliação da Educação Infantil hoje, também considera como implicação fundamental da construção do processo do conhecimento em rede o papel mediador do professor, uma vez que é a partir dele que as crianças desenvolvem suas habilidades e através da sua compreensão acerca do desenvolvimento dos pequenos oferece aos mesmos diferentes estratégias de compreensão e de ação sobre a realidade, fruto de suas diferentes inserções sociais e condições socioculturais de desenvolvimento.

Nesse sentido, está o papel da psicopedagogia, quando se trata do desenvolvimento da aprendizagem, quando está é deficiente. sendo, portanto; papel do psicopedagogo, auxiliar o professor com novas metodologias de ensino, dentre as quais cita-se a ludicidade.

3.4 O lúdico como facilitador da aprendizagem

O lúdico como pressuposto para o desenvolvimento da aprendizagem na educação está intrinsecamente ligado ao fato de que educação é um conceito amplo, mas quando nos referimos à educação escolar, esse universo se reduz e, muitos outros conceitos são chamados a participar do processo, entre eles, temos o brincar na educação. Assim, a

pedagogia passa a ser então uma ciência que cuida da qualidade dos métodos e modos de aprendizagem na realidade da escola e da sala de aula.

Na Educação Infantil a ludicidade influencia na questão do desenvolvimento cognitivo nas crianças. Assim a primeira função do ato motor está então ligada à expressão. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2007) a primeira infância é a fase do desenvolvimento que compreende entre 0 e 6 anos de idade, e tem sido cada vez mais discutida e abordada por especialistas de diferentes áreas como psicólogos, sociólogos, e entre outros que entraram num amplo consenso quanto ao desenvolvimento da primeira infância Defendem essa fase, como primordial, na qual a criança construirá uma base que a beneficiará por toda a vida.

A contemporaneidade e, a evolução urbana, tem contribuído sobremaneira para a extinção das brincadeiras tradicionais. Esse fato se dá entre outros fatores pela trocar a moradia em casas por prédios de apartamentos e o processo de insegurança generalizada no País, estão fazendo com que as calçadas deixem de ser um local de divertimento infantil.

Muitos métodos, entre eles, o brincar, através de atividades lúdicas são então introduzidos no dia a dia do cotidiano escolar buscando facilitarem a aquisição do conhecimento por parte do aluno, fato que requer o conhecimento do professor para uma mediação segura A maneira como a educação infantil é vista e entendida é fundamental na escolha das ações pedagógicas que são utilizadas no seu cotidiano.

Nos processos de ensino aprendizagem a utilização do brincar e dos brinquedos pode parecer algo sem uma utilidade maior, porém desde os mais remotos primórdios da pedagogia, há referências a sua validade como recurso pedagógico a exemplo de observações realizadas por estudiosos do desenvolvimento infantil a exemplo de Piaget, Vygotsky e Henri Wallon.

O jogo na visão de Piaget (1998, p. 97) é tido como a maneira mais essencial para o desenvolvimento do aspecto sensório motor e do simbólico, motivação pela qual os métodos que utilizam os jogos na educação da criança devem considerar a conveniência do material a fim de que assimilem as realidades intelectuais sem as quais não seria possível interiorizá-las.

Segundo Vygotsky (1998), para que se possa compreender o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior.

Vygotsky (1988) enfatiza ainda que o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida.Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

Segundo Galvão (2010) Wallon enfoca a motricidade no desenvolvimento da criança, ressaltando o papel que as aquisições motoras desempenham progressivamente para o desenvolvimento individual. Segundo ele, é pelo corpo e pela sua projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental do desenvolvimento da linguagem.

É a incessante ligação da motricidade com as emoções, que prepara a gênese das representações que, simultaneamente, precede a construção da ação, na medida em que significa um investimento, em relação ao mundo exterior.

Galvão (2010) evidencia ainda que na concepção de Wallon, infantil é sinônimo de lúdico. Toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e transforme em meio.

Esses pensadores em suas pesquisas e estudos puderam verificar a importância dos jogos e das brincadeiras nesse processo e são de certo modo os responsáveis pela popularização e desenvolvimento dos mesmos como recursos a aprendizagem.

A escola, por sua vez, deve primar pelo aprendizado prazeroso, pelo ambiente lúdico, afim de não transformar a aquisição do conhecimento, uma tarefa penosa e enfadonha para os pequenos aprendizes.

Segundo os objetivos gerais da educação infantil preconizados pelo Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998) a prática desta etapa escolar deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades.

> [...] Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva [...] (BRASIL, 1998, p. 56)

Através do brincar a criança aprende a decidir ter opinião própria, descobre seu papel e seus limites. Por meio do brinquedo ela descobre o prazer, a satisfação em criar. Expressa sua necessidade de explorar o mundo. Na educação infantil, por meio das atividades lúdicas a criança brinca, joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.

A introdução de jogos e brincadeiras por meio da linguagem corporal, no conteúdo da educação infantil, por exemplo, pode contribuir sob maneira para o diagnóstico, a fixação de conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade cognitiva e ainda a sua relação com seus pares dentro da escola, ou seja, a ludicidade favorece que as crianças respeitem o combinado, e que na solução de conflitos apresentem autonomia do respeito ao outro, principalmente quando os jogos são direcionados aos pressupostos e os objetivos que se deseja atingir para a faixa etária em questão.

Os brinquedos utilizados na educação lúdica devem atender as necessidades das crianças seguindo fatores que compreendem as suas fases de desenvolvimento e aspectos mais subjetivos, bem como ainda a interesses práticos da própria escola que estão previstos nas questões de segurança e durabilidade.

Assim é que o critério para a escolha de brinquedos deve atender as necessidades da criança. Segundo Nallin (2010) dentre as necessidades a que os brinquedos precisam atender estão às adequações, ou seja, deve atender as etapas do desenvolvimento bem como as necessidades socioculturais, emocionais, físicas e intelectuais da criança; o interesse é outro fator que deve estar presente na escolha dos brinquedos, assim, o educador deve considerar a motivação que o leva a oferecer determinado brinquedo à determinada criança.

Por exemplo, se deseja desenvolver a habilidade, deve oferecer brinquedos como um quebra-cabeça, tudo isso levando em consideração idade da mesma; se a intenção for estimulara a criatividade, os brinquedos oferecidos devem apelar para a imaginação não se esquecendo de considerar o fato de que jogos com apelos abstratos podem desmotivar a criança.

Outros fatores a serem considerados nesta escolha são o tamanho dos brinquedos, a durabilidade, a versatilidade as cores a composição e a segurança. Com relação à segurança alguns brinquedos precisam ser considerados quanto à toxidade, tamanho das peças e possibilidade dos mesmos representarem riscos apresentar pontas e arestas.

A escolha dos brinquedos além de todos esses fatores precisa considerar principalmente a capacidade de interação da criança com os mesmos, uma vez que, o educador deve levar em conta que a atividade de brincar na educação infantil não deve se tornar uma exigência metodológica ou o exercício de afazeres educacionais enfadonhos, pois a prática do brincar deve ser prazerosa para alcançar os objetivos pedagógicos esperados. Nesse sentido, ao se abordar os aspectos da ludicidade e da psicopedagogia a favor da minimização da indisciplina na escola, é importante que se contextualize os pressupostos dos conceitos de disciplina e indisciplina analisando seu contexto histórico e bases conceituais.

4 | CONCEITOS SOBRE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

A disciplina existe desde tempos remotos, mas se tornou segundo Foucault (2010), fórmula geral de dominação ao longo dos séculos XVII e XVIII. Difere-se da escravidão no sentido de que não se trata de uma relação de posse, mas de capacidade do exercício de poder sobre outrem.

Conforme o dicionário, Aurélio (2010, p. 98), o termo disciplina pode ser definido como “regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. Relações de subordinação do aluno ao mestre.

Submissão a um regulamento".

Segundo Aquino (1996):

> O termo disciplina é de origem latina, tem a mesma raiz que discípulo e é marcado pela sua polissemia. Ao verificar nos dicionários de Língua Portuguesa, percebe-se que o termo, além de designar um ramo do conhecimento ou matéria de estudo, assumiu ao longo dos tempos diferentes significações regime de ordem imposta ou livremente consentida para o funcionamento regular de uma organização; obediência às regras; punição; dor; instrumento de punição; direção moral, entre outros Hoje, ao falar da disciplina, tende-se não só a evocar regras e a ordem delas decorrentes, como as sanções ligadas aos desvios e o consequente sofrimento que elas originam. (AQUINO, 1996)

Historicamente, Foucault (2010, p. 120), em seu livro Vigiar e Punir, afirma que "houve durante a época clássica uma descoberta do corpo como objeto alvo de poder. Comenta sobre a teoria de adestramento do corpo, que tem como intuito reduzir a alma e a manipulação do corpo através da 'docilidade'".

Foucault (2010) define como dócil "um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado transformado e aperfeiçoado. O adestramento do corpo é socialmente útil: toma os indivíduos produtivos, evita desordem".

Ainda segundo Foucault (2010, p. 143):

> As disciplinas são os mecanismos que permitem o controle minucioso das operações do corpo: que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. "A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica especifica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício". O adestramento dos corpos implica numa coerção ininterrupta, que esquadrinha ao máximo o tempo: o espaço, os movimentos.
>
> (FOUCAULT, 2010)

Nesse sentido, Vasconcellos (2009, p.39) concorda com as ideias do autor citado anteriormente, posto que ele próprio esclarece que o conceito de disciplina associado à obediência está muito presente no cotidiano da escola; mais ou menos conscientemente; isto porque há uma verdadeira "luta de classe", em que o professor está procurando sobreviver, num contexto de tantos desgastes. O trabalho do educador é estressante, ele procura um pouco de paz para poder respirar; daí espera o comportamento dócil e passivo do aluno.

Em consonância com o que fora exposto pelos autores citados acima, Freire (2011, p. 39) vem contribuir com a temática do ser disciplinado quando este esclarece que "ninguém educa ou disciplina ninguém, pois, nós homens nos disciplinamos Juntos, mediados pela realidade".

Pois bem, com isso obtém-se o entendimento da necessidade que há em uma sala de aula e até mesmo em uma instituição escolar do diálogo entre todos.

Com base nos estudos de Aurélio Ferreira (2010; p.595), o termo indisciplina refere-se ao:

> Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina, desobediência, desordem, rebelião. Sendo assim, indisciplinado é aquele que se "insurge contra a disciplina". Que pode ser definido como regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de urna organização (militar, escolar, penitenciária, religiosa, etc.).
>
> (FERREIRA, 2010)

Portanto, pode-se considerar que a indisciplina é algo contrário à disciplina, cujo contexto se embasa na quebra de normas e de procedimentos que acabam por desregular uma ordem.

Rego (2011, p. 84) afirma que:

> A indisciplina é muito difundida no meio educacional e compreendida como um comportamento inadequado em sinal de rebeldia: desacato, trazido na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação dos comportamentos esperados. (REGO, 2011)

Rego (2011, p.86) relata ainda que "muitas regras existam para que se possa formar um cidadão digno, responsável de viver em sociedade, e, para Isso, uma das responsabilidades fica para a escola que no ponto de vista do professor, a disciplina é essencialmente um processo de estimular a conduta cujos processos levarão a um autocontrole da criança, com objetivo de alcançar uma educação fundamental".

A educação, nos tempos atuais, tem um importante papel a desempenhar na busca de soluções para os problemas sociais, económicos, políticos e culturais. E essa mediação se dá através do professor, tendo como orientador de suas práticas principalmente, no que diz respeito às questões da indisciplina e, por isso, ao perceber os problemas e ao buscar saídas para estes, aquele deve ter a sua formação voltada ao trabalho de formar.

Assim, através do entendimento das palavras de Rego (2011), pode-se considerar ao observar que cada ser humano é diferente, este cria formas de viver que se diferenciam em tempos e em lugares diversos, constroem respostas diversificadas às necessidades escritas na natureza, suas ações são mediadas tanto pela percepção do real como pela capacidade de formular diferentes respostas a um estímulo, uma necessidade.

Denota-se a preposição de que escola e sociedade andam de mãos dadas e nota-se que a questão da indisciplina se relaciona com a falta de ética e de moral, que prejudicam o exercício eficaz da cidadania, uma vez que se observa constantemente o individualismo e a competitividade globalizada que se instalou entre os indivíduos, causando uma separação social.

5 I CONCLUSÃO

A indisciplina vem há tempos alterando e até incomodando a rotina das salas de aula, pois é algo que se perpetua há anos e vem sendo tratada em segundo plano pelo corpo docente e família.

Com o mundo globalizado de hoje a escola já não tem mais recursos para lidar com esta questão sozinha O comportamento de alguns pais, muitas vezes tem deixado a desejar na educação de seus filhos. A indisciplina deve ser tomada como um elemento que envolve a tríade: professor, aluno e escola Sendo necessária repensar a relação professor-aluno, considerando-a como o núcleo do trabalho psicopedagógico com projetos que visem à compreensão dessa questão.

Sugere-se, portanto, que seja realizado um planejamento conjunto com a comunidade escolar das ações a serem implementadas nesta; que visem fortalecer o respeito mútuo, valorizar a diversidade de interesses pessoais dentro da escola, tendo esta como um dos seus objetivos favorecer a formação de seres capazes de atuar com liberdade, justiça, respeito a si mesmo e à sociedade, por meio de uma educação lúdica.

Acredita-se, portanto, que a elaboração de um projeto, trabalhando com a ludicidade e questionamentos dos jogos e brincadeiras, que abordem a ética e a moral, dramatizações, murais, e outras ações pedagógicas, como músicas do cantor Gabriel Pensador, Titãs e outras composições, trabalhando com mímicas, para que a motivação dos alunos seja um recurso para amenizar a indisciplina dos adolescentes, visto que uma vez captada a atenção em assuntos e atividades interessantes para eles, conseguem ficar mais atentos aos dizeres dos professores.

Com isso, a motivação se torna uma aliada diante da tentativa de tornar as relações, dentro da sala de aula, mais confortáveis e produtivas, dessa forma, o convívio aluno-professor, por meio da intervenção do psicopedagogo ocorrerá sem barreiras, acarretando um maior aproveitamento no processo ensino-aprendizagem.

A escola e a família devem ser parceiras inquestionavelmente. Porém a realidade evidencia que esses laços estão se tornando frágeis devido ao precário acompanhamento escolar e, dessa forma, o maior objetivo da escola, o aprendizado fica em segundo plano.

A escola não deve ser uma mera transmissora de conteúdos, mas deve antes de tudo, promover a democracia e a solidariedade com ações prioritárias que consigam trazer à escola, mesmo com as contingências do dia a dia, os pais, para que possam acompanhar a construção do conhecimento em seus filhos de modo eficaz e que facilite a compreensão de todo o conteúdo por mais complexo que seja

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento.** In: (org.). Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

FERREIRA, Aurélio. B.H. **Dicionário Aurélio.** R.J.: Ed. Nova Fronteira, 2010.

BORBA, Ângela M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – **Revista Criança do professor de educação infantil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.**Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

BRASIL. RCNEI. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**–Brasil, 1998.

BRASIL. Lei n' 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dez.** Brasília, DF, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GALVAO, Izabel. Henri Wallon. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

NALLIN, Claudia Goés Franco. **O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Campinas, 2010.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Família, escola e o nascimento da psicopedagogia: a aprendizagem e a educação, dos limites informais às instituições e ferramentas de auxílio que hoje conhecemos. In: **Revista Psique Especial** ano 1 no 2. Editora Escala, 2010. Disponível: https://www.escala.com.br/psique-s79/.

POKORSKI, Maria Melania Wagner F. A Psicopedagogia Institucional e a Educação Infantil. **Ciências e Letras**; Porto Alegre, n.43, jan-jun, 2008. Disponível em: https://nead.ucs.br/pos_graduacao/Members/419745-30/revista,%20melania.pdf.

PIAGET, J. A. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

REGO, Teresa C. R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana**. In: AQUINO JulioGroppa (Org.) Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2011

RABELO, R. A. A. **Indisciplina escolar: Causas e sujeitos**. 2 ed. Petrópolis. Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico critica: Primeiras aproximações.** 2. ed.São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2011.

TIBA, I. Disciplina. **Limite na medida certa: Novos paradigmas.** 79. ed. São Paulo: Integrare, 2006.

UNESCO. **Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância.** São Paulo: Moderna, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **Indisciplina Escolar e Contemporaneidade.** São Paulo: Mackenzie, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 15

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 19/02/2021

Janaina Isis Rodaski
Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Mestre em Educação pela Unicentro
Pontal do Paraná – Paraná
http://lattes.cnpq.br/6559117904224579

Giselle Priscila Scheidt Martins Gartner
Mestre em Desenvolvimento Comunitário pela Unicentro, Acadêmica de Psicologia Faculdade Campo Real
Guarapuava – Paraná
http://lattes.cnpq.br/8593408669699572

RESUMO: Este estudo tem como objetivo discutir a importância da formação de professores ao que compete a inclusão de pessoas com altas habilidades e superdotação no ambiente escolar e a sua ligação com a ausência de estudos nessa área. Para esta pesquisa bibliográfica foram utilizados livros e artigos científicos, os quais abordavam o tema inclusão escolar, formação de professores para o contexto inclusivo e também especificamente para o atendimento de alunos com altas habilidades e superdotação. A partir disso identificam-se os resultados iniciais, os quais apresentam lacunas na formação inicial e também continuada dos profissionais da educação, quanto ao assunto em questão e também insuficientes trabalhos científicos que possam servir de base para que as discussões e como conseqüência a inclusão possa acontecer de forma integral.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Altas Habildades e Superdotação; Inclusão Escolar.

THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING FOR THE INCLUSION OF SUBJECTS WITH HIGH ABILITIES/ GIFTEDNESS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: This study aims to discuss the importance of teacher training regarding the inclusion of people with high abilities and giftedness in the school environment and its connection with the lack of research studies in this area. For this, bibliographical research books and articles which are about school inclusion, teacher education for inclusion, and specifically for the assistance of students with high abilities and giftedness were used. Following this, the first results were identified, which present gaps in the initial and continuous training of the education professionals in the area in question, as well as insufficient scientific literature that can be the base for certain discussions, and consequently lead to full inclusion.

KEYWORDS: Teacher training; high abilities and giftedness; school inclusion.

INTRODUÇÃO

A partir da mudança do contexto educacional para um contexto educacional inclusivo o professor de alunos incluídos, principalmente, os que têm altas habilidades e

superdotação apresentam dificuldade acerca da sua prática pedagógica, fato este que está atrelado tanto à formação docente e, por conseguinte a escassez de pesquisa na área citada.

Desta forma, a formação docente está presente nos atuais debates acerca da educação inclusiva mostrando a necessidade de uma mudança no processo de formação inicial e continuada dos professores e,conseqüentemente dos reflexos dessa falta de preparo na prática pedagógica inclusiva das salas de aula brasileiras.

Logo, o trabalho apresentado encontra-se ainda em andamento e tem por objetivo discutir a importância da formação de professores ao que compete à inclusão de pessoas com altas habilidades e superdotação no ambiente escolar e os reflexos da ausência de estudos necessários na prática pedagógica docente.

DESENVOLVIMENTO

Variados mitos e desafios cercam os sujeito com altas habilidades/ superdotação(AH/SD), desde sua identificação até a necessidade de um olhar diferenciado para com seu atendimento e inclusão no processo educativo regular de forma adequada as suas especificidades.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) apresenta com altas habilidades/superdotados, os sujeitos que tenham grande desempenho e alta potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora, não necessitando apresentar obrigatoriamente todos os aspectos simultaneamente, podendo destacar-se ou não, em apenas um deles.

A falta de compreensão e conhecimento das particularidades quanto a AH / SD dificulta a identificação de indivíduos e assim suas potencialidades muitas vezes são ignoradas em meio a rotina escolar. Desta forma, compreende-se a importância de inclusão e reconhecimento das especificidades destes indivíduos, além da elaboração de um planejamento que propicie a eles o desenvolvimento de suas potencialidades como um todo. No contexto escolar, os alunos com AH/SD por apresentarem certa facilidade na aprendizagem de determinados conteúdos, suas necessidades são despercebidas em sala de aula, ou até mesmo marginalizadas, desta forma desencadeando o processo de integração escolar e não de inclusão como prevê a legislação.

O conceito de inclusão se caracteriza como complexo e abrangente, posto que por tais características, facilmente é interpretado de forma errônea e parcial. Não é incomum o equívoco em remeter-se a uma definição simplista e reduzida ao processo de ensino aprendizagem de alunos que possuem deficiência ou alguma forma de diferença de aprendizagem.

Há um equívoco em se pontuar como sinônimos os termos integração e inclusão,

e esclarecer a distinção entre os dois termos se faz necessário para poder compreender a maneira de como se deu a transformação do ambiente escolar como um meio inclusivo.

Para Mantoan (2015) a integração refere-se à "inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupado sem escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais". (p. 26)

A integração é a inserção parcial do aluno no ambiente escolar, sendo que este que deve adaptar a esse meio independentemente de suas particularidades, ou seja, suas diferenças não são aceitas em seu todo e desta maneira mais uma vez percebe-se a busca pela homogeneização do grupo estudantil. Já, a inclusão remete-se a uma quebra de paradigma, posto que as normas integracionista e segregacionista não estão mais de acordo com a legislação e os princípios sociais. Sendo assim, para Mantoan (2005) a inclusão é:

> a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, interagir com o outro. (p. 4).

Por meio das conceituações dos termos integração e inclusão percebe-se que ambas não apenas não são sinônimos como também possuem uma postura de oposição e incompatibilidade de princípios.

A inclusão escolar é regida por vários dispositivos legais, como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo,e também possui legislação específica a educação especial, a qual se destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a educação especial como uma modalidade de ensino paralela a todo sistema educacional e define como público alvo dessa modalidade os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e tem como meta garantir o acesso, a participação e a aprendizagem na rede regular de ensino. (BRASIL, 2008).

Segundo Dutra e Santos (2015), a ideia de educação inclusiva dos últimos anos que acarretou em transformações no campo da educação em contexto internacional, baseou a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e encaminhou mudanças nos sistemas de ensino para sistemas educacionais inclusivos, notando um avanço no ingresso de alunos público alvo da educação especial à escola regular.

Embora a legislação que compete aos alunos com AH/SD estarem associadas a

educação especial, visto que este são caracterizados como público alvo desta modalidade de educação, como citado acima, porém conforme Lopes et al (2014) há na legislação brasileira a estimativa de programas de desenvolvimento curricular, de conjuntos diferenciados e aceleramento, embora os quais nem sempre são de conhecimento de todos os envolvidos, como professores por exemplo.

As pesquisas científicas, onde sujeitos com AH/SD são o foco principal apresentam-se de maneira extremamente escassas no Brasil. Segundo alguns autores (PÉREZ; FREITAS, 2009) as investigações nessa área tiveram seu início a partir da década de 1920-1930, mas ainda caminha-se de maneira lenta no que se diz respeito a essa especificidade, o que acaba por dificultar diretamente a atuação do profissional e demais envolvidos no espaço educacional.Sendo assim, percebe-se que é de suma importância o papel do professor neste contexto, já que é no cotidiano escolar onde as principais características aparecem, e assim, identifica-se uma lacuna na formação inicial e continuada docente, quanto ao trabalho e olhar diferenciado, pois como aponta, Winner (1998) vários educadores sentem- se pouco preparados para identificar e trabalhar com alunos com altas habilidades/superdotação e por diversas vezes a avaliação destes indivíduos é erroneamente direcionada a “alunos problemas”.

Assim, com base em Barreto (2010) identifica-se que ainda são poucos os cursos de licenciatura que apresentam aos seus alunos disciplinas e/ou discussões sobre as necessidades educativas específicas da educação especial. E partindo da ideia de que o profissional deveria ser formado de maneira integral e comprometida com o processo de ensino aprendizagem de todos os indivíduos envolvidos, se faz necessário repensar todo processo de formação destes profissionais e também a quantidade de material ao qual eles tem acesso para que possam compreender e utilizar em seu cotidiano.

De acordo com Martins e Souza (2014)“(...) a formação inicial de professores construirá um processo de ensino aprendizagem que possa auxiliar a troca mútua de conhecimentos.”(p.227)

Desta forma, em busca de maior conhecimento e consequentemente discussões sobre o tema apresentado, esta pesquisa ainda em desenvolvimento de cunho qualitativo e com base nos objetivos apresentados classifica-se como exploratória, dado que apresenta a intenção de promover maior familiaridade com o assunto estudado e aprimorar o entendimento sobre os conceitos e as ideias estudados. Quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa se caracteriza como bibliográfica, visto que é desenvolvida a partir de fontes bibliográficas, predominantemente, de material como livros e artigos científicos. (GIL, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises preliminares realizadas a partir das bibliografias estudadas,

percebe- se a necessidade de uma demanda maior de pesquisas realizadas na área de AH/SD, principalmente, ao que se refere a formação de professores que atuam com esses sujeitos.

Com base nas discussões textuais, constatou-se que existe a possibilidade de que a escassez de material publicado possa estar refletindo diretamente na ausência de discussões acadêmicas na formação docente quanto a temática em questão, acarretando defasagens pontuais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos que possuem estas especificidades. Consequentemente, essa defasagem se constitui como um obstáculo à inclusão escolar desse aluno, visto que a partir do momento que não são trabalhadas todas as potencialidades do alunado, implica-se em uma mera integração do sujeito no ambiente escolar, o que vai a desacordo com sua necessidade e com a legislação vigente.

REFERÊNCIAS

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades:uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**,Marília, v.17, n.3, p.413-426, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.São Paulo, Atlas, 2002. Lopes, Jéssica Fernanda; Lenharo, Naira Ruiz; Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho.

Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva.

Interciência& Sociedade, v. 3, n. 2, p.40-48, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135422>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In: **Nova Escola**, maio de 2005.

MANTOAN,Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015. 95 p.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; SOUZA,Calixto Junior de. Formação de professores e processo de inclusão escolar: a Educação Física e a Pedagogia. In: KAPLAN, Carina V.; SARAT, Magda (Org.). **Educação, Subjetividades e Diversidade:** pesquisas no Brasil e na Argentina. Londrina: UEL, 2014. Cap. 13. p. 219-248.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil**:Uma análise das últimas décadas. In: 32a reunião anual da ANPED, 2009,Caxambu.32a reunião anual da ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

WINNER,Ellen.**Crianças superdotadas**:mitos e realidades.Tradução de Sandra Costa.Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

CAPÍTULO 16

O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS ATIVIDADES LÚDICAS

Data de aceite: 28/04/2021

Juarez Oliveira Ferreira
Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Thais Brune
Licenciatura e bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC), Colatina – ES

Mariluza Sartori Deorce
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
São Paulo – SP

RESUMO: Este trabalho busca mostrar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil por meio das atividades lúdicas. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa e de cunho participante, desenvolvida no ano de 2019, numa escola pública de Ensino Infantil, com as duas últimas séries, Pré nível I (crianças de 04 anos), 19 e Pré nível II (crianças de 05 anos), 17, somando um total de 36 crianças. A pesquisa se constituiu com a participação das professoras, observando e percebendo o desenvolvimento das crianças através das atividades lúdicas. Conclui-se que esta pesquisa abre caminho para debates relacionados à ludicidade como forma de ações educativas, pois através destas as crianças se aproximam de um processo de interação e adaptação das condições oferecidas pelo mundo e aprendem a cooperar e se ajudar uma sociedade tão carente de valores.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades lúdicas. Ações educativas. Interação.

DEVELOPMENT IN CHILDHOOD EDUCATION THROUGH – PLAY ACTIVITIES

ABSTRACT: This current work aims to show the development of children in early childhood education through play activities. The research is a case study, of a qualitative nature of a participant nature, it was developed in the academic year of 2019, held in a public school of Early Childhood Education, with the last two grades, Pre level I (children of 04 years), 19 and Pre-level II (05 year old children), 17, with a total of 36 children. The research had the participation of teachers, observing and perceiving the development of children through playful activities. It is concluded that this research opens the way for debates about playfulness as a form of educational actions, because through them children approach an interactive and adaptive process of the conditions that the world offers and learn to cooperate and help a society lacks values.

KEYWORDS: Playful activities. Educational actions. Interaction.

1 I INTRODUÇÃO

A pesquisa pretende mostrar como as atividades lúdicas contribuem com o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, oportunizando a socialização e apropriando da cultura e do exercício de decisões e da invenção, fornecendo assim uma

estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência (WAJSKOP, 2012).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), as brincadeiras são a essência da criança, sendo assim, utilizá-los como ferramentas no cotidiano escolar possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do seu desenvolvimento. Portanto, é preciso perceber que a escola é um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolver a atenção, o raciocínio, a criatividade, a interação e a aprendizagem significativa.

Segundo Vygotski (1991), ainda que o desenvolvimento de uma criança depende muito do envolvimento social, toda criança precisa se envolver socialmente, é necessário que isso aconteça para que ela possa se desenvolver socialmente e intelectualmente.

De acordo com Freire (1996), o bom seria discutir com as crianças a realidade concreta, a intimidade entre os saberes curriculares fundamentais a elas e a experiência social que têm como indivíduos, trazendo por meio das atividades lúdicas o convívio, pois, os seres humanos são os únicos capazes de apreender, sendo assim, somos criativos, transformamos as coisas de acordo com nosso gosto e jeito mais fácil de executar, adaptamos, não simplesmente repetimos as lições dadas, somos construtores e reconstrutores para que haja a mudança.

Quando as crianças nas brincadeiras assumem o papel profissional como, professor, motorista, mecânico, policial, médico, advogado, juiz, elas estão vivendo o seu mundo social, sabe-se que os personagens do mundo social nem sempre são os mesmos, dependem do contexto vivido pelas mesmas. Mas normalmente, cada uma delas se expressa o personagem do conforme experiências próprias ou vivenciadas em filmes, nas revistas, nas conversas domésticas (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012).

Segundo Vigotsky (1991), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, segundo ele estas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz de conta, de regras e podem aparecer também no desenho, considerado enquanto atividade lúdica. Essas poderão aparecer de forma mais evidente ou em um tipo ou outro de brincadeira, tendo em vista a idade e a função específica que desempenham junto às crianças.

2 I O DESENVOLVIMENTO PELA INTERAÇÃO SOCIAL

Segundo Vygotski (1991), a criança aprende com as repetições, sendo assim, quando estamos orientando uma criança, é normal que repetimos as ações para que ela consiga assimilar, mas ao mesmo tempo, devemos ter cuidado, pois ela tem uma capacidade incrível de controlar o comportamento da outra pessoa, isso faz parte da sua necessidade da sua vida prática.

De acordo com Leontiev (2010), o desenvolvimento da criança é regulado pelo seu envolvimento social, por isso tem que saber controlar os brinquedos e brincadeiras,

incentivando a criança à construção dos seus brinquedos e escolha de suas brincadeiras para que não paralise o seu desenvolvimento.

As brincadeiras são muito importantes no desenvolvimento das crianças, por meio das brincadeiras e da imitação é que se dá o desenvolvimento natural como pede a psicologia e a pedagogia do escolanovismo. A brincadeira é uma forma de expressão com características metafóricas como espontânea, participando do conteúdo da inteligência à semelhança da aprendizagem (KISHIMOTO, 2017).

A brincadeira na infância é um meio de estudar a criança, percebendo assim seus comportamentos, é uma maneira de diagnosticar alguns problemas, as brincadeiras também estimulam a criatividade, conduzindo a descoberta de regras colaborativas à linguagem. Por isso mesmo antes do período escolar, o envolvimento de mãe e filho através das brincadeiras dá significado aos gestos de decodificação contextual e na aprendizagem da fala, quando há uma interação entre mãe e filho através do lúdico a aprendizagem é mais rápida (KISHIMOTO, 2017).

Segundo Friedmann (2003), o brincar está composto por vários elementos como, estrutura, onde tem começo, meio e fim, que se mantém por meio das diferentes culturas e civilizações; os conteúdos, em que as temáticas podem variar de acordo com as faixas etárias e contextos; as regras, que podem variar de um grupo para outro em flexibilidade ou rigidez; o espaço, onde se oportuniza um desenvolvimento das atividades; o tempo, não um tempo cronológico, deve ser um tempo especial e precioso; os objetos/brinquedos, artesanais, motivando o resgate ou industrializados, valorizando a qualidade. Todos esses objetos e brinquedos escondem uma mensagem que nem sempre é explícita. A preocupação é resgatar o direito e a oportunidade de que todas as crianças brinquem.

O aprendizado deve ser estimulado pelo professor, entre educador e educando é indispensável o diálogo, pois o conhecimento deve ser construído coletivamente em interação, a autonomia vai se construindo de acordo com as experiências de várias decisões tomadas no decorrer do tempo, o amadurecimento não vem repentino, sendo assim, a pedagogia da autonomia deve estimular nas decisões e responsabilidades (FREIRE, 1996).

3 | DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), no Artigo 29, diz que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No Artigo 31, organiza as regras comuns. Inciso I, fala da avaliação por meio de registro, sem objetivo promocional ao ensino fundamental; no Inciso V, da expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança; no Inciso IV, diz que a frequência mínima deve ser de 60% (sessenta por cento) das 800 (oitocentas)

horas anuais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Pois a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (BRASIL, 1998), a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, capaz de construir o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (BRASIL, 1998), afirma que cuidar é valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, um ato que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto aos que são oferecidos nas oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

O Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (BRASIL, 1998), afirma que a imitação é a reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. É o resultado da capacidade da criança observar e aprender com os outros e o desejo de se identificar com eles. Sendo assim, elas observam as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, por meio de gestos, cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo.

Depois de entender o histórico da educação infantil no Brasil fica mais fácil defini-la como a primeira etapa da educação básica e, portanto, um direito da criança. A BNCC (BRASIL, 2017) tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos, familiar e escolar, como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), é a partir desse envolvimento que a criança se desenvolve cognitivamente, brincando com outros colegas se desperta para a imaginação, fantasia, desejo de aprender, observando e experimentando se questiona na construção dos sentidos naturais e sociais.

Ainda por meio das brincadeiras direcionadas pelo professor, a criança poderá explorar dos movimentos, gestos, cores, sons, palavras, histórias, emoções, melhorando e ampliando assim seus saberes culturais em diversas modalidades como, as artes, a escrita, ciência e tecnologia. Se tornando um sujeito dialógico, criativo e questionador,

capaz de construir sua identidade pessoal, social e cultural (BRASIL, 2017).

A BNCC (BRASIL, 2017), diz que o professor deve organizar e propor experiências para que as crianças conheçam a si e aos outros, assim poderão conhecer e compreender as relações naturais com a cultura e a produção científica, se tornando pessoas cuidadosas com alimentação, vestimentas e higiene. Por isso é necessário que o educador se organize, planejando, mediando e monitorando as práticas e interações, promovendo assim o desenvolvimento das mesmas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, mostrando que as crianças devem ter os seus direitos assegurados, como, conviver, brincar, participar, explorar e se expressar. É na interação com os adultos e outras crianças que elas vão desenvolvendo seu modo de agir, sentir e pensar, descobrindo sua existência em outros modos de vida. Ao participar das relações sociais elas vão construindo sua autonomia, por isso a necessidade da criação de oportunidades para que se envolva com outros meios sociais e culturais, assim poderão ampliar seu modo de perceber a si mesmas e aos outros, valorizando sua identidade e respeitando aos outros, reconhecendo as diferenças que constituem os seres humanos.

O conviver da criança com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no cotidiano escolar faz com que ela ao viver experiências diversificadas, como música, teatro, dança, pintura, colagem e outras, se expressam várias linguagens, tornando independente, criando suas próprias produções, sendo autora da sua arte, coletiva ou individual, contribuindo com seu desenvolvimento crítico e estético, conhecendo a si mesmo e o outro que a cerca. É nesse sentido que a Educação Infantil deve incentivar aos alunos a participar da produção, manifestação e apreciação artística, favorecendo assim o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade, permitindo sua apropriação permanente à cultura, ampliando suas experiências na vida artística (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC, (BRASIL, 2017), as aulas democráticas se fazem necessárias na Educação Infantil, a criança precisa dessa participação, ouvindo, falando, participando, isso manifesta a curiosidade, ao contar uma história, peça ao educando para falar o que entendeu sobre a história, isso desperta no mesmo o interesse da descoberta.

Tendo como eixos estruturantes, interações e brincadeiras, a BNCC (BRASIL, 2017), estabelece os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, para que assim as crianças possam aprender e se desenvolver. E para que esses direitos sejam garantidos é preciso que os profissionais e as instituições de ensino oportunizem essas situações.

No conviver, os profissionais devem criar situações em que as crianças possam brincar e interagir com os colegas. Os Jogos, por exemplo, são importantes para que as crianças convivam numa situação em que precisam respeitar regras, permitindo que participem da organização da convivência do grupo, envolvê-las nas tarefas que viabilizam

o cotidiano como, por exemplo, organizar o ambiente das refeições ou acomodar os brinquedos. Quando se fala em conviver, quer dizer que se devem respeitar os direitos dos outros (BRASIL, 2017).

A BNCC (BRASIL, 2017), diz que no brincar, sabe-se que as brincadeiras são essenciais e devem estar presentes no cotidiano das crianças. Elas devem ser incentivadas pelos adultos, mas, devem ser planejadas e variadas. Sendo assim, a partir da observação dos alunos brincando, o professor pode disponibilizar materiais que auxiliem o desenvolvimento das atividades lúdicas, conduzindo a outras experiências. O educador poderá também promover conversas posteriores para discutir o que observou.

A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que no participar, para que possa ser garantido esse direito, o professor pode incentivar as crianças na construção dos próprios brinquedos, como, casinhas, planejando como serão feitas, separar os materiais e pedir ajuda aos familiares para montá-las. É muito importante envolver as crianças em todas as etapas, permitindo que elas ajudem a decidir como será a estrutura, quais materiais serão usados, qual será a cor etc. Então, que o professor observe o que ele já faz por elas e o que poderá ser feito. Permitir que elas participem das decisões que dizem respeito a eles mesmos e que organizam o cotidiano coletivo.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), no explorar, é fundamental a permissão do professor para que as crianças explorem sozinhas diferentes materiais fornecidos. Além da exploração de elementos concretos, deverá explorar os elementos simbólicos também, fazendo com que eles explorem músicas e histórias, por exemplo. Criando assim, momentos de reflexão e, por meio de observações e escuta, o professor possa perceber a necessidade de atividades para as mesmas.

A BNCC (BRASIL, 2017), afirma que no expressar, é interessante que se tenha roda de conversa para que as crianças garantam seus direitos, o importante é que, essas situações sejam constantes para que o professor possa apresentar materiais diversificados para que explorem e se expressem a partir de diferentes linguagens. Pois, a expressão só poderá acontecer através da exploração e conhecimento. Um bom recurso também é criar momentos de fala, onde ambas as partes escutem e expressem como, conselhos e assembleias, em que eles votem e argumentem a respeito das decisões coletivas.

A BNCC (BRASIL, 2017), alerta que no conhecer-se, é importante que se crie atividades que ajudem na garantia desse direito, fazendo com as crianças possam descobrir a si e ao outro, como por exemplo, ficar em frente ao espelho, observando a si mesmo, nos momentos do banho, na troca de roupa, na alimentação, aprendendo a se cuidar, despertando assim a consciência sobre seu corpo.

4 I OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, que colocam as crianças como centro do processo educativo, enfatizando, noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que devem desenvolver, garantindo seus direitos de aprendizagem, o conhecimento vem com a experiência que vão viver no ambiente escolar. Esses campos apoiarão ao professor no planejamento de sua prática. Pois suas atividades devem ser bem planejadas, já que precisam de tempo e espaço para se expressar, sendo assim, o professor tem que estar aberto no acompanhamento das reações delas. É importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e interesses das mesmas, para que a vivência possa se transformar em experiência e tenha um propósito educativo (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 207), a aprendizagem da criança se dá em situações diárias, de forma integrada e contextualizada ao lúdico de acordo com as práticas sociais, considerando assim as interações e brincadeiras com forma que viabiliza o aprendizado infantil. Sendo assim, ela está estruturada em cinco campos de experiências: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

De acordo com Friedmann (2013), a interação com os outros, com o mundo e com os objetos é muito importante para o desenvolvimento e diversas aprendizagens das crianças. Sejam as atividades vivenciadas pelas crianças ou propostas pelo educador podem potencializar e contribuir com o desenvolvimento e crescimento das crianças. Como, construir, empilhar, encaixar e juntar peças que ajudem a desenvolver o pensamento concreto, à coordenação motora fina e noções de espaço. Assim como, ouvir histórias e depois desenhá-las ou fazer a representação pode possibilitar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Por isso "[...] vivenciar os aspectos obscuros no decorrer de uma atividade lúdica é também muito importante como forma de desenvolvimento e aprendizagem para a vida [...]" (FRIEDMANN, 2013, p. 39).

A BNCC (BRASIL, 2017), afirma que no campo de experiência, "O eu, o outro e o nós", se destaca relação à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si e à construção de relações, permeadas por interações positivas, apoiadas em vínculos com os professores e colegas. Desenvolvendo assim, sentimento de pertencimento a um determinado grupo, o respeito e o valor atribuído às diferentes tradições culturais.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o campo de experiência, "Corpo, gestos e movimentos", fala em experiências das crianças relacionadas às brincadeiras, nas quais

exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos, construindo assim, referências que orientam em relação a aproximar-se ou distanciar-se de determinados pontos, por exemplo. O Campo valoriza também as brincadeiras de faz de conta, onde as crianças podem representar o mundo da fantasia interagindo com as narrativas literárias ou teatrais. Trazendo a importância de que as crianças vivam experiências com as diferentes linguagens, como a dança e a música, valorizando as diferentes culturas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo, valorizando os enredos e movimentos criados na oportunidade de encenar situações fantasiosas ou narrativas.

A BNCC (BRASIL, 2017), diz que o campo de experiência, “Traços, sons, cores e formas”, leva às experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas e o contato com as linguagens, musical e visual. Reforça também a escuta ativa, destacando as experiências corporais a partir dos sons e ritmos da melodia. Valorizando e ampliando assim seu repertório musical, explorando os diferentes objetos sonoros, identificação da qualidade do som, como apresentações musicais e festas populares, valorizando a atividade produtiva das crianças, nas diferentes situações de que participam, envolvendo desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o campo de experiência, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, leva ao aluno às experiências com a linguagem oral, ampliando assim as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como, conversas, brincadeiras de roda, cantigas, jogos cantados e outros, dando destaque às experiências com a leitura de histórias que influencia nas aprendizagens ligadas à leitura, comportamento leitor, imaginação e à representação, fazendo com que a criança conheça os detalhes do texto e das imagens, tendo contato com os personagens, percebendo no seu corpo as emoções geradas pela história, imaginando cenários e construindo novos desfechos. O campo leva a compreensão às práticas diárias dos contextos significativos, promovendo a imitação dos atos, fazendo com que as crianças se arrisquem a ler e escrever espontaneamente, apoiadas e incentivadas pelo professor.

O campo de experiência, “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”, favorecem na construção de noções espaciais relativas a situações estáticas, como, perto e longe, e situações dinâmicas, como, para trás e para frente, potencializando a organização corporal e percepção espacial, explorando o corpo e os objetos no espaço. Destaca também as experiências relacionadas ao tempo físico: dia, noite, estações do ano; tempo cronológico: ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano; ordem temporal: meu irmão nasceu depois de mim, vou visitar meus pais depois da escola; ordem histórica: no tempo antigo, na época do Natal. Envolvem também experiências relacionadas à medida, favorecendo assim, por meio de atividades lúdicas, as crianças possam ampliar, aprofundar e construir novos conhecimentos sobre medidas de objetos, de pessoas e de espaços, compreendendo assim procedimentos de contagem, aprendendo a adicionar ou subtrair

quantidades aproximando-se das noções de números e conhecendo a sequência numérica verbal e escrita.

O Campo ressalta, ainda, as experiências de relações e transformações, favorecendo assim, a construção de conhecimentos e valores sobre os diferentes modos de viver em tempos passados ou em outras culturas. É importante favorecer a construção de noções relacionadas à transformação de materiais, objetos, e situações que aproximem as crianças da ideia de causalidade (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), no cotidiano escolar, é muito importante que o professor equilibre experiências mais livres, ficando no lugar do observador, com outras mais dirigidas. Mesmo nas atividades dirigidas pelo professor, é bom que a criança tenha espaço e tempo adequados para reagir aos estímulos propostos, sem a intervenção imediata do professor. Para a criança ser competente e ativa, ela precisa ter tempo e espaço. O adulto não pode fazer tudo por ela, ele tem que provocar e observar a resposta.

Por isso, a BNCC (BRASIL, 2017) diz que as crianças devem ser estimuladas a explorar livremente, mas, em contextos planejados pelo professor. É muito importante variar situações e deixar que elas escolham, dentre as opções oferecidas pelo professor, do que vão querer brincar, de quais colegas querem estar próximos e por quanto tempo vão permanecer em determinada atividade ou brincadeira, se irão passar por todas as opções ou não, enquanto que o professor só irá conduzir as ações.

A BNCC (BRASIL, 2017), também orienta que o parquinho é um lugar que favorece o desenvolvimento de várias habilidades, mas, para isso, deve ter recursos diferentes para estimular na interação das crianças com o meio. É bom que esse ambiente tenha um espaço com água, onde elas possam afundar objetos, uma área verde onde as mesmas possam observar os fenômenos da natureza, uma casinha com diversos materiais interessantes que remetam à cultura local e lugares onde possam guardar objetos coletados de um dia para o outro para dar continuidade à brincadeira.

As crianças aprendem sobre a passagem do tempo e convenções sociais, incluindo os horários para se alimentar e cuidar da higiene. A rotina transmite segurança, pois, com momentos que se repetem todos os dias, ajuda a prever o que está por vir, diminuindo a ansiedade e agitação. Quando a rotina muda todos os dias, elas tendem a ficarem mais dependentes dos adultos, sendo assim, não conseguem se regularem sozinhas, não sabem o que vai acontecer no momento seguinte, então, ficam mais predispostas a sentirem-se ansiosas (BRASIL, 2017).

Por isso, a BNCC (BRASIL, 2017) diz que se deve pensar em momentos de interação das crianças em grandes grupos, incluindo diversas faixas etárias, de cuidados pessoais e situações em que terá livre escolha para interagir com o ambiente e com a natureza, a partir daí os gestores e educadores definirão as atividades futuras, sempre baseadas em atividades lúdicas. Pois as brincadeiras além de lúdicas e prazerosas se transformaram em momentos de pesquisa e experimentação.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o professor é apenas um mediador, que apoia a criança, garantindo condições espaciais, materiais e emocionais. Ele precisa estar aberto às questões de mundo, visões, questionamentos e curiosidades. Pois esse professor é um coadjuvante e coparticipante que garante, através de uma boa organização de espaços e materiais, a exploração das crianças. Mas precisa estar atento, fazer anotações, observar, pensar novas organizações de espaço e materiais, novos apoios emocionais que até então não tinha identificado de maneira a possibilitar novas aprendizagens.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o professor em seus momentos de observação, precisa se organizar e escolher as estratégias da rotina e atividades que necessitam de um olhar e um registro. O importante é que ele faça perguntas para si mesmo, entendendo assim qual sua intenção ao propor aquela situação, e assim, pensar no olhar que precisa ter, entender como registrar a partir do que quer responder com determinada observação, escolhendo assim, as estratégias de registro para aquele momento.

Planejar deve ser mais um apoio à prática do que uma obrigação. É uma forma de dar mais consistência à ação cotidiana. É nesse exercício de prever ações dos adultos e das crianças e clarificar objetivos de aprendizagem, para depois vivenciá-las, que o professor terá a chance de se aproximar, cada vez mais, do modo como as crianças aprendem e do seu papel como parceiro mais experiente (BRASIL, 2017).

5 | LUDICIDADE COMO DESENVOLVIMENTO DO MUNDO FÍSICO, INTELECTUAL E SOCIAL

No período das brincadeiras podem surgir confrontos, como um empurra o outro para tomar o brinquedo, nesses casos quem estiver mediando deve intervir, para que as crianças aprendam a controlar sentimentos de raiva quando não consegue o brinquedo pretendido, ensinando-as a partilhar as brincadeiras com os amiguinhos. Esses conflitos fazem parte na Educação da Infantil e devem ser experimentados, para que aprendam a compartilhar e a viver em grupo (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012).

Kishimoto e Freyberger (2012), dizem que quando a criança chega ao espaço escolar já vem com suas tradições, por isso deve se respeitar as vivências estéticas de grupos culturais significa utilizar as práticas cotidianas das famílias na organização do seu espaço de vida cotidiano. A organização da casa, do jardim, é um exemplo de vivência estética que pode ser utilizado para organizar os espaços de faz-de-conta.

Essas vivências éticas podem aparecer nos jogos em que se ganha ou perde, em que se discutem as regras e as implicações quando forem burladas. Elas podem manifestar-se no respeito ao espaço do brincar do outro, em não destruir a construção feita pelo amiguinho, de aprender a guardar os brinquedos utilizados, a partilhar os brinquedos, emprestando ou esperando sua vez de brincar. Para favorecer as vivências éticas é importante construir, com as crianças, regras para o convívio no dia a dia (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012).

Segundo Kishimoto e Freyberger (2012), cada qual tem sua identidade própria, vive em famílias distintas, provém de comunidades étnicas, ambientes culturais e níveis econômicos diversos. Há possibilidade de aprender brincadeiras típicas com crianças de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e afrodescendentes. Nas brincadeiras de faz-de-conta pode se vivenciar essa diversidade, como, ao pentear o cabelo no salão de beleza, diante do espelho, as crianças têm consciência da cor de sua pele e do tipo de cabelo, contando histórias dos diferentes povos e dos objetos por eles utilizados, oportunizando assim a estética de seu grupo cultural. Para que isso aconteça o professor precisa auxiliar nessa construção da identidade.

É importante que todos os educadores observem e acompanhem cada criança nos momentos das atividades lúdicas, assim poderão ver o desenvolvimento de cada educando, como por exemplo; quais foram seus brinquedos preferidos, como brincou, com quem brincou, quais brincadeiras novas ela aprendeu, se interagiu com os outros, explorou os brinquedos, quais brinquedos, interagiu com colegas da mesma faixa etária ou mais velhas. É pela observação diária e pelo registro que a professora pode acompanhar os interesses e a evolução do brincar de cada uma (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012).

Wajskop (2012), afirma que as atividades lúdicas na Educação Infantil é a garantia de uma possibilidade de educação criadora, voluntária e consciente. É a oportunidade de socialização, relação com outro, apropriação da cultura e do exercício de decisões e da invenção. Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. O fundamental da brincadeira é o papel que é assumido pelas crianças e que revela e possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das regras e da imaginação, através de gestos e ações significativas. Ela vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade, fornecendo assim uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

A brincadeira pode ser a oportunidade de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Com essa experiência elas poderão resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em contraposição às regras por elas estabelecidas, tendo assim o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados. Na vivência desses conflitos, enriquecerão a relação com seus colegas da mesma faixa etária, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo de forma ativa e construtiva (WAJSKOP, 2012).

Vigotsky (1991), defende que a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, segundo ele estas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz de conta, de regras e podem aparecer também no desenho, considerado enquanto atividade lúdica. Essas poderão aparecer de forma mais evidente ou em um tipo ou outro de brincadeira, tendo em vista a idade e a função específica que desempenham junto às crianças.

6 I APRENDIZAGEM A PARTIR DAS BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

De acordo com Kishimoto (2013), é através do brincar a criança experimenta e pode explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, e assim compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens, se relacionando com a cultura da infância, aprendendo e se desenvolvendo.

Segundo Vigotsky (1991), uma característica importante do brincar é a possibilidade da criança se comportar de maneira mais avançada do que na vida real, ensaiando comportamentos e situações para os quais não está preparada. Ela sempre se comporta além do comportamento habitual da sua faixa etária, além do seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Quando a criança brinca de ser professora, por exemplo, ela se comporta como se fosse a professora, se esforçando para exibir um comportamento semelhante ao que teria uma professora em uma escola, impulsionando assim um comportamento para além do comportamento dela.

Por meio das atividades lúdicas, a criança pode tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecendo a si, aos outros e o mundo, a brincadeira é uma importante ferramenta para ela se apropriar de códigos culturais, para se desenvolver e se expressar. Cabe, entretanto, compreender o que seriam atividades lúdicas e próprias para ou do universo infantil e o que são atividades criadas com o objetivo de ensinar algo, e que utilizam para isso, elementos do universo infantil. (KISHIMOTO, 2010).

A Resolução nº 5 (BRASIL, 2009), diz que o planejamento deve ser feito tendo a criança como protagonista, pois é um direito inegável dela interagir, relacionar, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, questionar, assim poderá construir sentidos à natureza à sociedade na produção cultural.

7 I METODOLOGIA

A pesquisa foi feita em 2019, no Centro de Educação Infantil Municipal Areinha, localizada à Rua Ilhéus, s/n, Bairro Pedra D’água, na cidade de São Mateus-ES, com 36 crianças do turno vespertino, sendo 19 do pré nível I (04 anos) e 17 do pré nível II (05 anos). O motivo da escolha dessa instituição se deu por ser uma escola periférica, com seus problemas sociais e econômicos e pela proximidade que tenho com a equipe. Quanto à faixa etária, por serem as duas últimas séries desta etapa educacional e por essas crianças estarem prestes a sair da Educação Infantil para o fundamental I.

A meta desta pesquisa é analisar os dados coletados tendo como eixo central as atividades lúdicas. Nessa perspectiva, compreender como as atividades lúdicas podem contribuir no desenvolvimento das crianças, observar se as atividades lúdicas estão sendo trabalhadas no cotidiano escolar com as crianças de 04 a 05 anos, identificar se as atividades lúdicas colaboram com o relacionamento do professor com as crianças de forma

afetiva.

O varal triplo com bolinhas coloridas chamou a atenção das crianças por ser algo novo, desconhecido para eles. A ideia da aplicação desta atividade surgiu quando os professores de Educação Física e pedagogos da rede municipal de São Mateus estavam fazendo um curso de Formação Continuada. É uma atividade em que a criança interage tanto com os outros colegas quanto com os adultos, se desenvolvendo em diversas áreas, como agilidade no agachar, pular, correr, familiaridade com as cores, quantidade, tempo para começar e tempo para parar.

Respondendo as questões exigidas, várias informações foram obtidas em diferentes momentos com duas professoras regentes de classe, para analisar se a interação e as atividades lúdicas puderam contribuir com o desenvolvimento das crianças, o caminho percorrido foi coerente e significativo de acordo com os objetivos mencionados.

8 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Rey (2005), a pesquisa qualitativa não se orienta na produção de resultados finais sobre o estudado, os métodos qualitativos são orientados à exploração, ao descobrimento e à lógica da indução, começando com observações específicas e vai se construindo em direção aos padrões gerais. Yin (2001) afirma também que o estudo de caso é um método qualitativo. Para que ele seja evidente poderá vir de seis fontes distintas como, documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

Os dados foram construídos através de observações, análise das percepções das professoras que apresentaram sobre o desenvolvimento das crianças, e a importância que elas relataram sobre as atividades lúdicas no seu cotidiano escolar. Ressaltaram também que por meio das brincadeiras dirigidas é perceptível que a interação entre professor e aluno aumenta, despertando o interesse do questionamento, dando liberdade ao aluno de descobrir mais. Por meio da participação em brincadeiras, a criança interage e socializa, integrando-se com os outros.

Buscando compreender o objetivo proposto, tenta se aproximar das informações registradas no decorrer da pesquisa, tendo como base os desafios de uma prática voltada para as atividades lúdicas, construindo estratégias pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento às crianças de 04 e 05 anos. Sendo assim, o processo no seu andamento pretende revelar práticas lúdicas dos agentes construtores do conhecimento no cotidiano escolar.

Essa constituição se deu por indução, possibilitando a transformação das informações em dados, através das anotações particulares, das observações no pátio da Escola e do questionário com perguntas abertas para as professoras regentes de classe do Pré Nível I e Pré Nível II, revelando assim os objetivos e os argumentos da pesquisa,

relacionando as referências teóricas que fundamentam esta pesquisa.

9 I PRODUTO EDUCATIVO

O produto educativo foi um manual pedagógico, elaborado de acordo com as exigências do programa de mestrado profissional da Faculdade Vale do Cricaré - ES. Portanto, o mesmo foi planejado e elaborado com a parceria dos profissionais do Centro de Educação Infantil Municipal Areinha, São Mateus-ES, dentre eles, gestores e professores, objetivando a disseminação do projeto, atraindo assim a atenção das crianças e de seus responsáveis.

Toda criança deve sempre interagir e brincar, com adulto e outras crianças, assim afirma a BNCC (BRASIL, 2017), pensando nessas possibilidades, as professoras do CEIM Areinha focalizaram em atividades lúdicas como, Amarelinha, O Corpo, Dança das cadeiras e o Varal triplo com bolinhas coloridas. Assim foi constituído o manual pedagógico com essas quatro atividades contendo todas as instruções para execuções das atividades.

De acordo com Pfeifer e Pinto (2012), a amarelinha além de uma diversão é uma atividade que melhora muito equilíbrio, esquema corporal e coordenação motora fina das crianças. Medina (2015), reforça que a atividade além de ajudar as crianças a conhecer e a escrever os números, também desperta e exercita as suas habilidades como contar, raciocinar e o equilíbrio, assim com os saltos e pulos, as crianças ganharão mais agilidade, coordenação e força, auxiliando no desenvolvimento motor.

Segundo Pfeifer e Pinto (2012), a atividade o corpo objetiva o trabalho do esquema corporal, da orientação espacial e da coordenação motora global. Também a dança das cadeiras é uma atividade que, além de divertida, seu objetivo é estimular a criança na noção da escutar e a realização, reagindo conforme o ritmo. Leva também à criança a noção de ritmo, compasso e tempo.

De acordo com Brune (2019), a atividade do varal triplo com bolinhas coloridas requer muito movimento corporal, além do esforço mental. É também uma atividade em que a criança interage com os outros colegas.

10 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi realizada no ano letivo de 2019, no CEIM Areinha, em São Mateus-ES. Possibilitou o desenvolvimento de um questionário com perguntas abertas para cada professora das duas turmas pesquisadas, Pré nível I (crianças de 04 anos) e Pré nível II (crianças de 05 anos), observações no pátio escolar com as professoras regentes, com o objetivo de alcançar as metas propostas.

Discutimos com autores que discorrem sobre a temática desta pesquisa, analisamos minuciosamente à luz desses teóricos, fragmentos em anotações e observações realizadas no pátio da escola, possibilitando assim a confirmação de termos alcançado os objetivos

almejados. Acreditamos que este estudo abra espaço para o debate e a reflexão dos motivadores construtores do conhecimento, permitindo assim, repensar o processo de desenvolvimento das crianças, buscando a construção de um contexto educativo que seja qualitativo, participativo, dialógico e interativo, tendo as brincadeiras e a interação como base no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil.

Entende-se que, por meio das atividades lúdicas, interações, relacionamento do professor com as crianças, de forma afetiva e que predisponha estímulo ao desenvolvimento, acontece a aprendizagem. Assunto é bem amplo e a conclusão não está aqui. A mesma continuará, servindo de inspiração a quem busca aprender brincando, sabendo que é relevante a continuidade de mais estudos sobre a temática do lúdico nas escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC, 2009.

BRUNE, Thaís. **Varal triplo com bolinhas coloridas:** gravação em áudio. [9 de fevereiro, 2019]. São Mateus, Espírito Santo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. Segredos do mundo lúdico. **Cadernos do Nepsid**, n. 1, Segredos do mundo lúdico, São Paulo, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **Reflexões e pensamentos sobre o direito de brincar**. O Guia do Voluntário, [2012 ou 2013].

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I seminário nacional:** Currículo em movimento: Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadeiras de creches.** Brasília, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, 2010.

MEDINA, Vilma. **Amarelinha jogo e brincadeira de criança.** 2015. Disponível em https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/jogos/amarelinha-jogo-e-brincadeira-de-crianca/. Acesso em: 21 de mai. 2020.

PFEIFER, Luzia Iara; PINTO, Maria Paula Panúncio. **Cartilha de orientação a graduandos de terapia ocupacional**. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional, Infância e Adolescência, Ribeirão Preto, 2012.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Cortez, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil:** uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Record, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, 2001.

CAPÍTULO 17

DA MEMÓRIA DOCENTE EM FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS CADERNOS REFLEXIVOS DA LEC/ UFRRJ

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 12/02/2021

Fabrícia Vellasquez Paiva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação
Seropédica/RJ
http://lattes.cnpq.br/6349241585859531

RESUMO: O presente trabalho é fruto da tese "Narrativas de resistência e a formação de memórias docentes: da Inteireza de letramentos e de *movimentos* em linguagem decolonial da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ" e apresenta como recorte metodológico a análise de escritas específicas do Curso em questão. A pesquisa apresenta o objetivo principal de buscar compreender os *movimentos* presentes nas memórias formativas docentes via linguagem; tendo, ainda, como objetivo específico, compreender a possível forma heterogênea de composição de escritos sobre a formação, que evidenciam marcas de identidade, a partir de um grupo de licenciandos da Educação do Campo (LEC). Nossa investigação foi realizada junto aos textos discursivos dos Cadernos Reflexivos, instrumentos produzidos pela primeira turma de estudantes do Curso de LEC, campus Seropédica, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), entre 2010-2013. O levantamento bibliográfico foi pautado sobre duas categorias fundamentais: memória e linguagem, partindo, ainda, do diálogo com a Teoria Semiolinguística. Utilizando-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho participante, o estudo demonstrou marcas de resistência na relação entre práticas instituintes e instituídas pela composição própria e identitária de letramentos de (re)existência. Por meio de categorias próprias, entre memória e linguagem, inclusive na perspectiva dos novos letramentos/letramentos críticos, os resultados apontaram a representação de textos estéticos e próximos de outra (ou nova) possibilidade de letramento acadêmico, com a necessidade de se repensar as práticas de manifestação linguística na educação superior, sobretudo quanto aos letramentos de identificação – que também são de memória – desses sujeitos em formação. Para tanto, propõe, como contribuição principal, uma Teoria da Inteireza, em que os estudantes universitários possam buscar efetiva autoria de escrita e protagonismo de pensamento, por suas experiências e vivências pregressas inclusive. Contribui, por fim, para a urgência de cuidado e de validação desses *movimentos* em Linguagem diaspórica na perspectiva decolonial.
PALAVRAS-CHAVE: Memória formativa, Narratividade, Letramento, Decolonialidade, Educação do Campo.

OF THE TEACHING MEMORY IN FORMATION: AN ANALYSIS OF REFLECTIVE NOTEBOOKS FROM LEC/ UFRRJ

ABSTRACT: The present work is the result of the thesis "Narratives of resistance and the formation of teaching memories: the whole of literacies and movements in decolonial language of the UFRRJ Field Education Degree" and presents the

analysis of specific writings of the Course question. The research presents the main objective of seeking to understand the movements present in the formative memories of teachers via language; having, also, as a specific objective, to understand the possible heterogeneous form of composition of writings on the formation, that evidence marks of identity, from a group of graduates of Education of the Field (LEC). Our investigation was carried out along with the discursive texts of Cadernos Reflexivos, instruments produced by the first class of students of the LEC Course, Seropédica campus, of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), between 2010-2013. The bibliographic survey was based on two fundamental categories: memory and language, starting from the dialogue with the Semiolinguistic Theory. Using a qualitative research, of a participant nature, the study demonstrated marks of resistance in the relationship between instituting practices and those instituted by the proper and identity composition of literacies of (re) existence. Through its own categories, between memory and language, including from the perspective of new literacies / critical literacies, the results pointed to the representation of aesthetic texts and close to another (or new) possibility of academic literacy, with the need to rethink practices of linguistic manifestation in higher education, especially regarding the identification letters - which are also of memory - of these subjects in training. To this end, it proposes, as its main contribution, a Theory of Integrity, in which university students can seek effective authorship of writing and protagonism of thought, due to their experiences and previous experiences. Finally, it contributes to the urgency of care and validation of these movements in Diasporic language in the decolonial perspective.
KEYWORDS: Formative memory, Narrativity, Literacy, Decoloniality, Rural Education.

DA INTRODUÇÃO: POR UM DIÁLOGO MEMORIAL-FORMATIVO

Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma do muro, orgulha-se de seu casulo.
Até que maduro explode em voos, rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos no orvalho de cada dia.
Mauro Iasi[1]

Na proposta analítica das narrativas dos sujeitos de fala, o presente artigo se coloca no estudo do limite entre as práticas institucionais que ainda resistem, em seus modelos tradicionais de ensino, e as ações decoloniais de educação que, igualmente por resistência, se assumem no mesmo espaço institucional, apesar de. Também poderíamos iniciar a problematização, pelas palavras de Iasi, na comparação de uma história sobre o Curso, na Universidade, que ainda “orgulha-se de seu casulo” e da memória, nos Cadernos que, explodindo “em voos”, expõe aquilo que “guardava preso o que sabia”.

Trazemos, assim, o debate definido a partir de uma pesquisa maior (publicada em 2018), que dialogou com as produções e as participações dos estudantes da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, quando ainda alunos da referida graduação (2010-2013). Esse

1 IASI, Mauro. *Aos educadores populares – aula de voo*. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

grupo de estudantes compunham uma turma em situação pouco institucionalizada com a Universidade, tanto pela distância de seus locais de origem e as possibilidades que a instituição poderia/deveria proporcionar para a manutenção dos licenciandos na estada junto ao Curso, quanto por ter sido, essa primeira turma, um Projeto piloto da Universidade, sem garantia de continuidade e de institucionalização regular de oferta do Curso. Ademais, como condição deste Projeto piloto de formação, os estudantes precisariam apresentar relação e pertencimento a um movimento social e/ou em situação de resistência: quilombos, assentamentos, acampamentos, aldeias, etc.

Era importante, assim, registrar, e ainda já naquele momento, essa passagem formativa e de afeto junto a esse percurso. Os Cadernos Reflexivos, ou Cadernos de Estudo da Realidade, foram a composição individual-coletiva de escritura desse processo, tendo sido nosso objeto investigativo no decorrer dessa pesquisa. Como registro de tudo o que os estudantes vivenciavam ao longo dos semestres letivos, o instrumento é apresentado como mais um recurso metodológico disponibilizado pela Pedagogia da Alternância[2] da LEC – não sendo, pois, um instrumental específico de uma disciplina em particular. Nele, inclusive, era possibilitado e fomentado qualquer tipo de construção, em diversas manifestações da linguagem, que representasse um olhar crítico e reflexivo sobre a formação: dificuldades, descobertas, conceitos, diálogos, resistências.

Neste recorte do presente artigo, assim, ainda que a ideia de memória-história não represente uma oposição imediata à de história-memória, a pretensão é a de destacar a história, via memórias, do Curso da LEC na Universidade, por vias pouco 'institucionais'. Para tanto, consideraremos como as lembranças *da* e *sobre* formação são resgatadas nos Cadernos pelos estudantes, especialmente a partir daquilo que representa a Educação do Campo para eles – considerando suas experiências anteriores e suas vivências no período da formação em licenciatura em educação do campo.

Como práxis que aponta sobre si e sobre a realidade social, mas principalmente sobre si no mundo, a memória refletida nos Cadernos tem o pressuposto pedagógico de (re)construir reflexões sobre educação e trabalho, sobre formação e cotidiano, sobre relações sociais outras. Nas reminiscências de cada linha da produção dos estudantes, não é apenas a lembrança formativa que se traz à tona: é projetada, na mesma direção, a possibilidade de se pensar em outros caminhos, futuros, para a vida em sociedade. Assim:

> No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de

---

2 A Pedagogia da Alternância é uma construção elaborada pela/para a educação básica do campo, em respeito aos tempos de relação com o campo, e com a produção, com que os sujeitos precisam lidar. Na educação superior, alguns cursos continuam a utilizar essa expressão, mantendo-se inclusive a nomenclatura "Tempo Escola" e "Tempo Comunidade", como é o caso do Curso por nós tomado como campo de análise. Apesar de, na análise dos Cadernos, diferenciarmos as produções no TE e no TC, as etapas de formação não foram por nós separadas neste modelo adotado entre os Tempos.

> produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CARDART, 2012, p. 263).

Dessa forma, a memória-história a ser trabalhada compreenderá a análise dos Cadernos pelo viés memorial que resgata e que projeta com a mesma intensidade – pela resistência das narrativas a partir da autoconsciência revisitada pelas experiências contadas (ADORNO, 1995). Assim, partimos do entendimento de que a formação dos sujeitos de fala na Universidade precisa integrar a memória pregressa desses mesmos estudantes, a partir daquilo que se tem constituído do diálogo anterior com a educação básica do campo, pelas relações estabelecidas com o trabalho, com a educação e/ou com as demais relações sociais oriundas de seus territórios.

Para tanto, por ser nosso objeto material de análise os Cadernos Reflexivos, não nos limitaremos, neste espaço, a apresentar as características de cada educando, em sua possível relação com a Universidade, nem mesmo por meio dos seus escritos, tendo em vista a quantidade de estudantes que conseguiu se formar[3]. A integração da memória, portanto, buscará refletir a atualização – ou a presentificação – das lembranças formativas das passagens analisadas antes mesmo de ingressarem no espaço formal de educação superior.

Com intuito, assim, de evidenciar o(s) Memoria(is) e as identidades, pelas narrações em escrituras da LEC, os Cadernos analisados ao longo dos próximos diálogos serão apresentados em suas principais características. Procuramos continuar com a identificação entre a produção realizada no Tempo Comunidade e no Tempo Escola, em destaque, embora, em nossa análise, essa diferenciação não tenha um significado de separação, mas, sim, de fidelidade e de compreensão de como, nesses registros, as interferências dos pares em diálogo podem ter influenciado para mais ou para menos a seleção daquilo que fora revelado nas narrativas.

Partimos, assim, da concepção de que pela centralidade dos/nos sujeitos, se faz também necessária a consideração do que vimos aqui reproduzindo como a Pedagogia da Alternância, dividida em Tempo Escola e em Tempo Comunidade. Atribuída pelas escolas do ciclo básico da Educação do Campo, a proposta pedagógica em alternância atribui importância aos ciclos de formação, em respeito às realidades do estudante, em geral trabalhador dessas escolas ou que lida com a colheita, mas, também, em relação ao tempo de aprendizagem com que suas vivências se colocam para a instituição escolar. Nas palavras de Arroyo, “dar centralidade aos tempos de formação humana carrega uma opção

---

3 Ao final da primeira turma, 51 estudantes são apresentados no relatório final do Curso, nas regionais de seus territórios de origem, a saber: Regional Metropolitana: Campo Alegre-Nova Iguaçu; Terra Prometida-Caxias; Marapicu-Nova Iguaçu; São Bernardino-Nova Iguaçu; Cachoeira Grande-Magé; Quilombo das Guerreiras-Rio De Janeiro; Japeri; Sindicato dos Trabalhadores Rurais-Caxias. Regional Médio Paraíba; Regional Norte: Assentamento Cantagalo-Rio Das Ostras; Assentamento Celso Daniel-Macaé; Assentamento Zumbi dos Palmares-Campos dos Goytacazes; Assentamento 13 de Maio-Espírito Santo; Assentamento Cambucaes-Silva Jardim. Regional Sul Fluminense: Quilombo Santa Rita do Bracuí-Angra dos Reis; Aldeia Sapukay-Angra dos Reis; Praia do Sono-Paraty. Regional São Paulo.

de pôr uma concepção de educação como humanização e pela retomada da educação, da formação humana, como direito" (2012, p. 734).

Dessa forma, dos Cadernos entregues às Coordenações[4], geral e pedagógica, tivemos o contato com sessenta e seis (66) referentes às etapas mais básicas (de 1 a 4) do Tempo Comunidade; e cento e dois (102) do Tempo Escola. Todos foram analisados, e selecionamos vinte e sete (27) do TC e vinte e nove (29) do TE para serem utilizados como pontos de apoio à socialização das escrituras. Os critérios considerados tomam, como principais elementos, aqueles que demonstram uma forma típica de escritura, em continuidade possível às suas vivências, e apesar de serem inscritos em um processo institucional de formação.

Mesmo em quantidade superior dos Cadernos das etapas do TE em relação as do TC, procuramos manter uma relação equilibrada entre as produções de ambos os tempos da alternância, de modo a não evidenciar uma em detrimento a outra. A seleção, por fim, buscou considerar os Cadernos que, à semelhança de outros, tenham conseguido expressar a mesma mensagem, a partir de outras manifestações inclusive[5]. Não houve, pois, neste sentido, nenhuma desconsideração de algum Caderno que não tenha sido representado – em proximidade de escrita e de representação – por outro.

Os Cadernos Reflexivos, esses mesmos que vimos assim denominando por uma organização de nomenclatura e de apropriação pelos estudantes, também receberam, na escritura com que os próprios licenciandos os apresentavam – em geral nas capas ou nas primeiras páginas, junto aos seus nomes[6] – outras formas nominais: "Diários de bordo", "Diários reflexivos", "Memórias", "Agenda"[7]. De todos os títulos recebidos, no entanto, um

4 Apesar de ser uma prática programática a entrega dos Cadernos, ao final de cada etapa, o percurso de "controle" não poderia ser uma ação sistemática junto aos estudantes. A própria dinâmica de vida e de ida e vinda para a Universidade e para os territórios de origem, ademais, pode não ter contribuído para que a garantia de devolução dos escritos acontecesse, especialmente porque os Cadernos acompanhavam os estudantes em suas viagens formativas – para o TC, para o estágio, para os projetos, etc – o que, talvez, justifique a quantidade superior ser justamente a referente aos Cadernos das etapas do TE. Queremos, ademais, contribuir com duas reflexões sobre este aspecto: o primeiro vai na direção da dificuldade e/ou da insegurança quanto ao que se vai expor em escrita ou o que se quer revelar – sendo, pois, a entrega um desafio a essa possível realidade; o segundo, e ainda em diálogo com o primeiro, pode se apresentar como uma subversão à data fixada da entrega, como tentativa de resistir a uma exposição que não se quer. Apesar dessas intervenções, vemos que a participação nos Cadernos, em geral muito preenchidos, não foi alterada ou forjada pelos estudantes.

5 Queremos aqui evidenciar que não partimos de uma seleção com correção vocabular e/ou ortográfica. Pelo contrário: outras manifestações de linguagem, as quais nos referimos, ilustram exatamente a possibilidade de que as análises procuraram trazer o diferencial, na perspectiva decolonial, não apenas no gênero narrativo dos Cadernos, em uma formação de nível superior, mas, sobretudo, na utilização de outras expressões, tais como imagem em colagem, desenho, poesia, música, charge, enfim, pistas linguísticas, textuais, de composição de outra possibilidade de letramento acadêmico.

6 Por não serem os estudantes nosso referencial de análise, mas sim suas produções, e também para não os expormos desnecessariamente, não utilizaremos seus nomes "reais" na pesquisa. A referência de produções oriundas de sujeitos diferentes, dessa forma, será realizada por meio de iniciais alfabéticas tanto para os licenciandos produtores dos Cadernos quanto para os docentes que, porventura, tenham sido citados ao longo das narrativas. Os discursos das produções, no entanto, terão seus trechos fielmente reproduzidos, com suas marcas textuais típicas.

7 Muitos Cadernos apresentam o formato de "agenda" – não apenas pelo aspecto físico do suporte de registro, sendo, pois, uma agenda realmente – mas pela sistematização entre datas e atividades a cada etapa do TC e do TE. Importante sinalizar que, em nossa análise, isso não diminuiu o efeito narrativo dos escritos. Pelo contrário: ao adotarmos

deles se destaca: “Vivências”. Em mais de um conjunto de escritos, o termo “Caderno” cedia lugar à ideia de que ali seriam apresentadas as experiências, vivenciadas, de sujeitos que, mesmo na Universidade, continuavam a narrar suas próprias histórias – e a trazê-las de outros espaços/seus territórios, não apenas em continuidade, mas *para* o novo lócus formativo – assim como o sujeito que se permite estender por cada folha por ele inscrita em sua narrativa.

Utilizando cadernos escolares pequenos, cada licenciando-autor teve, em geral, um caderno para cada tempo na alternância, em cada etapa. Apresentados a partir desse formato, a grande maioria dos textos autorais sobre a formação dos licenciandos, por eles mesmos, tinham a mesma configuração espacial (Fig. 1); outros, no entanto, nem sempre eram adotados a partir de um específico modelo e/ou formato de um caderno propriamente dito (Fig. 2 e 3) – com brochuras, folhas presas e ordenadas; mas, apesar disso, seu conjunto de mensagens era igualmente – ou até mais – significativas quanto ao memorial de percurso na LEC[8]:

Fig. 1: Aspecto geral dos Cadernos

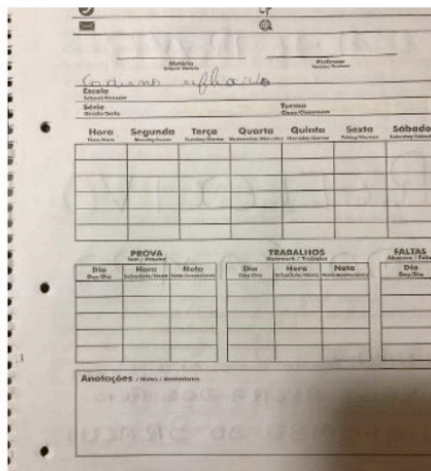



Fig. 2: Outro formato dos Cadernos

também um desses Cadernos para a socialização do que fora produzido, a intenção é a de demonstrar como, metodologicamente, a proposta dessas escrituras *também* gerou o efeito de pesquisa e de reflexão *inclusive* pela sistematização das práticas.

8 Na maioria dos casos em que os escritos dos licenciados foram registrados em folhas avulsas ou fora de um modelo tradicional de caderno, algumas explicações eram inscritas na própria elaboração textual por eles: ora justificadas como demora de ingresso/de participação no Curso; ora como atraso no ato de pegar o caderno com a coordenação do Curso; ora, por fim, como um possível esquecimento, ou dificuldade de tempo, naquela etapa, de retomada do memorial para a entrega a tempo.

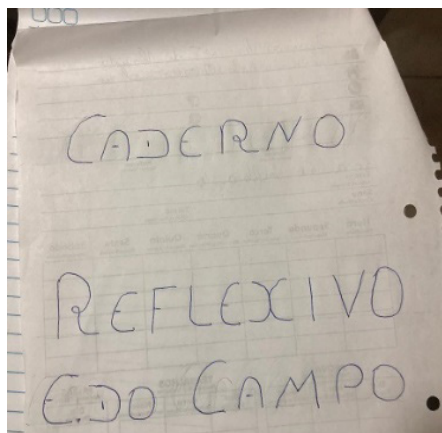



Fig. 3: Outro formato dos Cadernos

Outras importantes características encontradas de maneira geral nos Cadernos dizem respeito à apresentação estética com que foram compostos. Mesmo em sendo suportes pequenos, geralmente utilizados por crianças, os cadernos – muitos deles doados e/ou adquiridos pela coordenação e pelos estudantes através de diferentes formas de ajuda – logo ganhavam identidade própria de cada licenciando, e até da turma, a começar pelas capas – da mesma consciência estética de que falamos pela autoprodução de suas próprias vivências –, sendo a reexistência que pode levar à resistência.

Enfeitados ou encapados de um jeito particular, os Cadernos se destacavam como uma necessidade de marcação de um princípio estético *também* do campo, por meio de estampas, de mensagens ou de imagens significativas em relação aos territórios de origem dos estudantes. Assim:

Fig. 4: Capa com memórias do território

Fig. 5: Capa com rótulo geracional/espacial

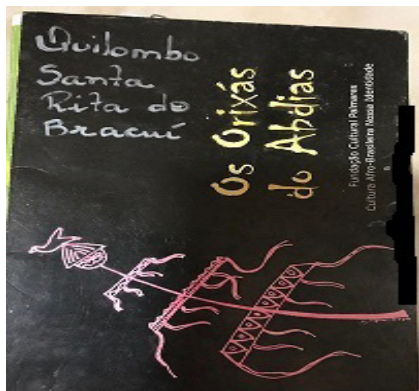



Fig. 6: Capa com ancestralidade dos territórios

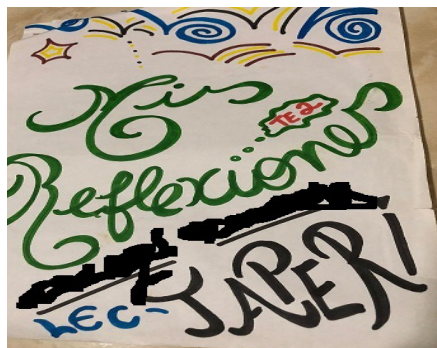



Fig. 7: Capa com símbolos de um território

Utilizando-se de várias manifestações da linguagem – diferentes e complementares – os licenciandos puderam (se) expor, evidenciando suas formas próprias de ver o mundo e de analisar aquela realidade tão nova na qual se encontravam. Internamente, nas páginas que aos poucos eram preenchidas, a composição também se tecia de maneira especial, e não apenas com relatos sequenciais das ações a cada tempo ou a cada etapa. Dessa forma, ao se permitirem a elaboração de uma forma simbolicamente única, conseguiam, com isso, não fugir de seus territórios. Por meio dessa localização de seus espaços em outros (novos) espaços, eles se encontravam e reorganizavam seus coletivos em si mesmos, como podemos perceber nas imagens-texto a seguir:

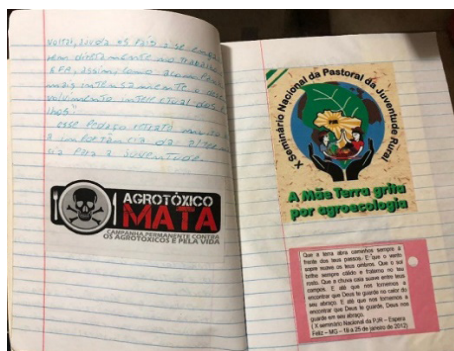



Fig. 8: Imagem interna do Caderno

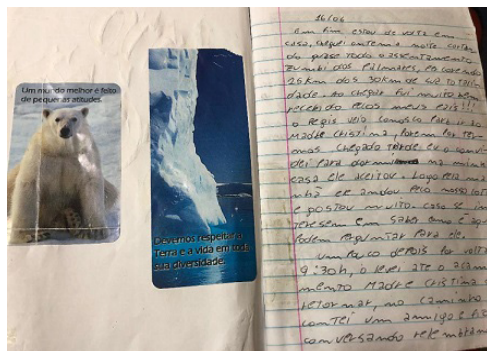



Fig. 9: Imagem interna com diferentes textos

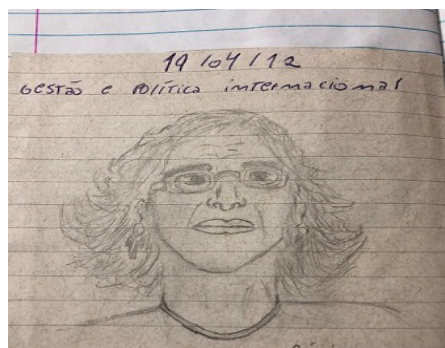
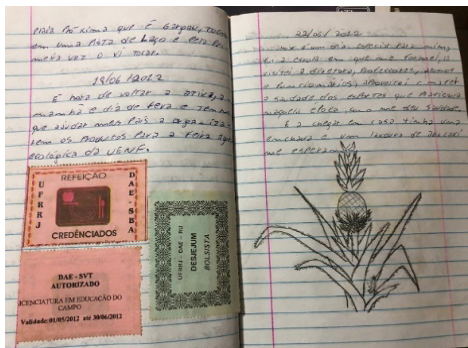



Fig. 10: Integração texto escrito, imagético e colagem   Fig. 11: Texto imagético caricato

Os exemplos acima trazem para nós muitos significados: desde os adesivos ou os recortes de jornais e de revistas sobre agrotóxicos, agroecologia e preservação do meio ambiente, até os desenhos autorais das representações importantes para os estudantes. Destaca-se, além disso, na Fig. 10, o tíquete de ingresso/de autorização para o refeitório, o Restaurante Universitário (RU) da Universidade.Esse acesso ao RU é uma marca importante para os licenciandos da LEC, tendo em vista que, mesmo sendo previsto como um direito aos estudantes, é cobrado um valor simbólico de aquisição dos tíquetes para cada aluno. Na LEC, no entanto, seus estudantes conseguiam acesso especial pela verba de contrapartida[9] pelo o convênio Pronera nesta primeira turma.

Ainda sobre a estrutura dos Cadernos pelas colagens – compreendida por nós como um grande mosaico de cor, de afeto, de registro e de (in)formação – a poesia escrita e desenhada, intertextual ou autoral, também ganha destaque nessa heterogeneidade textual. Com isso, viabiliza o acesso à reflexão de si e do coletivo, tanto pela mensagem de João Cabral no poema “Tecendo a manhã”, em que “um galo sozinho não tece uma manhã”, quanto pela voz de um dos estudantes ao relatar o processo de adoecimento de “boa parte da turma” ao final de uma das etapas, por conta do excesso de atividades. Assim:

9 Uma das rubricas destinadas ao convênio tinha como objetivo justamente a liberação do acesso e do tíquete de consumo das refeições aos estudantes, administrada pela coordenação do Curso – daí a impressão nominal e especial do Curso nos tíquetes especialmente destinados à LEC/Pronera.

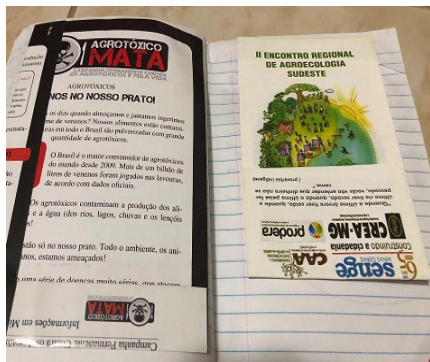



Fig. 12: Textos em colagem-lembrete-memória

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma
manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se
cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia
tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem
todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão
aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Fig. 13: Texto dialógico com poesia

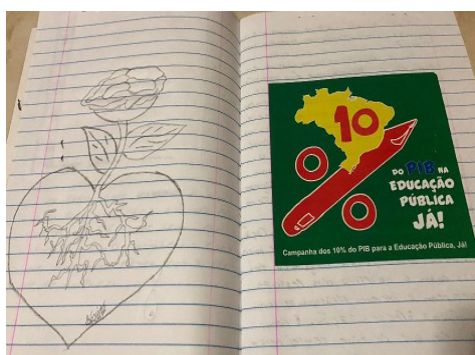



Fig. 14: Textos poéticos autorais e críticos

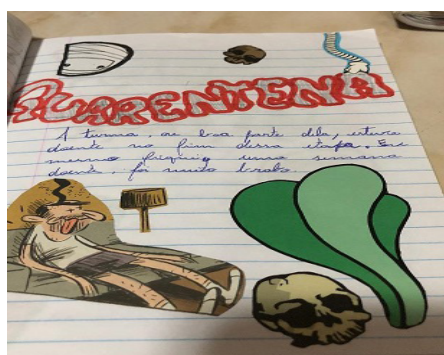



Fig. 15: Texto múltiplo (crítico de si e do coletivo

Percebemos que muitas colagens, ademais, têm, nos Cadernos, a função de lembrete-memória sobre eventos e sobre participações importantes dos estudantes nos referidos seminários, congressos, simpósios. Tal como a colagem dos tíquetes, esses textos de panfletos e folderes se materializam como uma ocupação necessária nesses espaços, que precisa ser lembrada quanto à sua data de realização e, depois, documentada como uma marca de conquista de presença confirmada em sua edição.

Outro destaque também merece nosso novo olhar: o fato de, em muitos Cadernos, alguns trechos sofrerem realces de canetas marca-texto e/ou de recursos manuais, como traçados circulares ou sublinhados – o que nos leva à compreensão de uma estratégia especial de, na narrativa, evidenciar ainda mais aquilo que se quer expor– dentre os quais uma aula com um representante guarani (Fig. 16); a participação do movimento estudantil junto ao posicionamento de Greve (Fig. 17); a felicidade na aquisição de duas obras, ou “livros grossos”, os primeiros assim adquiridos, visando inclusive à monografia (Fig. 18); e, por fim, a reflexão necessária e exposta claramente sobre a condução ideológica do Curso, quando da pergunta duplamente em destaque: “De que educação do campo estamos

falando?” (Fig. 19). Os trechos originais[10] são assim apresentados:

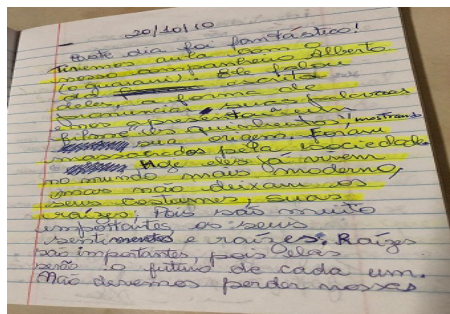



Fig. 16: Destaque com marca-texto

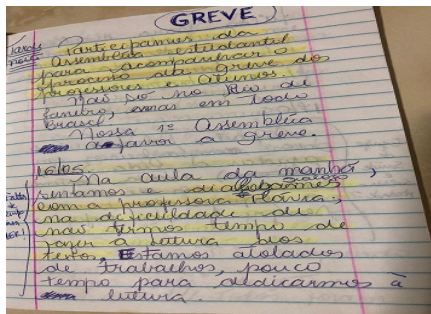



Fig. 17: Marca-texto, palavra em maiúscula

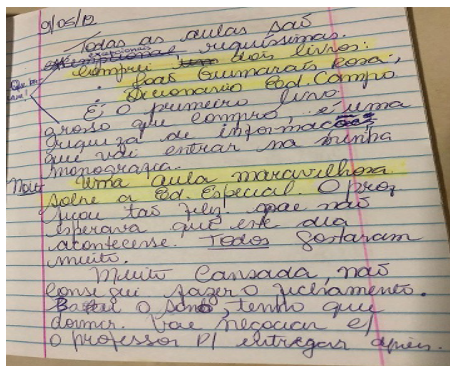



Fig. 18: Marca-texto e palavra sublinhada

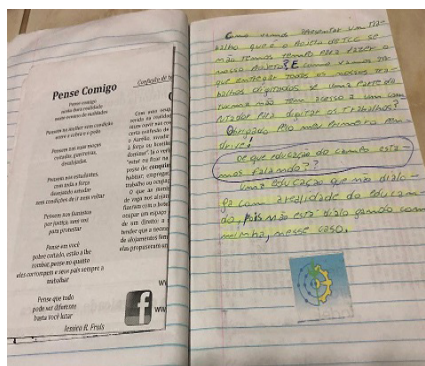



Fig. 19: Marca-texto e recurso circular

Em diálogo conceitual sobre identidade e memória, dialogamos com Hall (2003), inicialmente, para problematizar como esse movimento de escrita inscrita nos Cadernos pode ser compreendido como uma diáspora que extrapola a chegada e o retorno dos estudantes em constante transição pelos tempos escola e comunidade da alternância. Esse resgate dos territórios, via heterogeneidade nos escritos, se apresenta como uma composição diaspórica formativa, que confronta os entrelugares por onde circulam os sujeitos da LEC durante o mesmo semestre letivo. Mais do que identidade, é justamente pela identificação dos sujeitos (HALL, 2000), ao se apropriarem de um coletivo que inclusive está/permaneceu nos assentamentos, que outra proposta de memória se compõe.

No aspecto da memória, já em discussão, queremos considerar a problematização de Nora (1993) quanto à crítica aos lugares fixos da memória, como se fosse possível sua

---

10 Apontamos essa como uma característica especial em um texto narrativo-argumentativo, por entendê-lo, por ele mesmo, como um gênero que já seleciona o que se vai expor. O destaque, sobre essa seleção, portanto, é por nós compreendido como um macrodestaque, ou, ainda, como metadestaque – evidenciando um aspecto que não só é *importante* colocar, mas *necessário* apresentar.

eternização. Os Cadernos, em uma análise inicial de seus aspectos estéticos-textuais, nos demonstram justamente o contrário, em concordância com o autor: quando evidenciamos os sujeitos de fala, em sua vivacidade de relação inclusive com o suporte de memória, o aspecto memorial se torna suscetível a lacunas, sendo não-linear ou não-sequencial, porque se materializa pelo o que se quer recordar.

Ademais, os grupos-memória apresentados nos Cadernos – em geral trazidos junto à capa ou na contracapa pelo nome dos assentamentos – representam essa relação indissociável entre identidade-memória-identificação dos sujeitos. Isso, segundo Halbwachs (2013), só se faz possível justamente pela aproximação entre o conjunto "eu-nós-eu" em cada depoimento, compondo sobre si e sobre o outro, sempre a partir de um movimento de reminiscência coletiva.

Tomando, assim, os sujeitos licenciandos, vemos que seus vestígios de memória (POLLAK, 1992) – em folderes, em rótulos, em tíquetes – revelam vidas reais, parte de uma história social em que os estudantes passam a ser, pelos Cadernos, guardiães de um memorial (idem) que se estabelece *também* por seus escritos, mas não só. Ainda que sejam instrumentos institucionais, as composições se permitem como memórias negociadas nas instâncias do Curso, a começar pela relação com a coordenação que, com frequência, lia e fornecia, por escrito nas próprias páginas, um retorno pedagógico sobre as narrativas, como se pode verificar nas figuras 17 e 18, por exemplo.

Todas essas marcas próprias nas produções acadêmicas, as quais também chamamos de composições heterogêneas das escrituras[11], ou *autobiografias acadêmicas*, se constituem pelo atravessamento substancial da memória na linguagem, subvertendo a concepção tradicional do texto escrito. Suas marcas escritas, em tempo, não são perdidas: elas ganham novos elementos que se estabelecem por meio do entrelaçamento entre oralidade e escrita fundamentada por dois motivos – a proximidade do narrador à sua própria narrativa e a naturalidade com que memória e linguagem dialogam para garantirem coexistência. A resistência dos povos tradicionais, na Universidade, assume, no preâmbulo entre memória e linguagem, pois, sua forma atualizada e acadêmica de luta.

Por essa mesma proposta organizadora de uma narrativa que faça sentido[12], Le Goff (2013) nos orienta, neste ponto da análise, por meio de três importantes categorias, no olhar lançado novamente sobre os Cadernos. Além da relação entre tempo e narrativa, com influências significativas sobre o movimento da narratividade na produção dos licenciandos, a contribuição de Le Goff, na pesquisa, recai sobre a aproximação entre linguagem e memória com que estrutura seu pensamento a partir desses eixos categóricos.

Trata-se do *comportamento narrativo da memória*, d´*os sistemas auto-organizadores da vida humana*, e d´*a linguagem como armazenamento das informações de memória*.

11 Estamos também considerando, na heterogeneidade, as conversas, em tom de retorno, dos docentes incluindo a coordenação, sobre as narrativas dos Cadernos. Muitas vozes, portanto, que compunham o relato formativo-acadêmico.
12 Em nossa discussão, Le Goff (2013) também observa como os documentos – e, dentre eles, os cadernos – podem ser compreendidos como aspectos da memória, como suportes reais de algo a ser preservado.

Pelos Cadernos, queremos compreender como o atravessamento – por uma linha de condução que perpassa igualmente as três propostas – pode ser (re)situada pela inteireza com que essas composições heterogêneas foram projetadas pelos sujeitos.

No *comportamento narrativo da memória* pela 'inteireza dos sujeitos'[13], queremos destacar dois trechos representativos dessa categoria. No primeiro vemos a recuperação de um possível efeito social via memória em um modo discursivo particular. Os versos, em intertextualidade, chamam atenção para essa capacidade narrativa de dizer sobre algo/alguém que falhou, mas sem que se perdesse a condução da continuidade da vivência e da narrativa. E, no segundo, a intercomunicação ou a metalinguagem sobre um diário reflexivo que reflete sobre ele mesmo demonstra a insegurança e a incerteza na escrita, apesar de ser um memorial. Assim:

> Quando as águas de março não conseguiram fechar o verão, mas mantiveram suas promessas de vida (Aluna M, Caderno TC).
>
> Bom, hoje recebi meu diário de bordo. Confesso que estou um pouco apreensiva, não sei o que escrever. Ontem, dia 20 de setembro de 2010, iniciou-se a 1ª turma do Curso de licenciatura em Educação do Campo, formada por militantes de vários movimentos sociais: quilombolas, indígenas, assentados da FETAG e do MST, do qual eu milito. Estou muito feliz: há uma diversidade cultural imensa e a troca de experiência é rica (Aluna E, Caderno TE).

Em sequência, os sistemas auto-organizadores da vida humana 'pelos sujeitos de inteireza' são por nós compreendidos, via Cadernos, como o modo com que os estudantes puderam discursivamente se (auto) e (re) organizarem, especialmente quando depois de alguma experiência significativa junto ao Curso. Nos dois trechos a seguir, de Tempos de formação distintos, a diferença também reside na composição textual: entre subjetividade e objetividade, os licenciandos demonstram que muitas podem ser as formas de apresentação reflexiva dessa organização da própria existência para a resistência do/no novo espaço que é a Universidade. Assim:

> A luta pela terra
>
> O poder que oprime
>
> E persegue
>
> Assim é a vida do
>
> Homem que não aceita
>
> O domínio
>
> (Aluna S, Caderno TE).

---

13 Na recuperação das categorias de Le Goff (2013), mas reconceituadas a partir de nossa proposta que considera uma inteireza de narratividade pela escrita e pela análise dos Cadernos, usaremos, como recurso gráfico de destaque, as proposições do autor ainda em itálico e a nossa proposta de renomeação entre aspas simples. Uma forma simbólica de demarcar os espaços de autoria do autor da cunhada pela pesquisa.

Coisas que deixei de cumprir na etapa do TE4:

- Participar mais a fundo do movimento estudantil, pois faço parte do DCE. [...]
- Me organizar para fazer a organicidade da turma funcionar [...]. (Aluno S, Caderno TC).

Pelas tipologias próprias desse instrumento de registro da memória-história do Curso, chegamos à terceira categoria: *a linguagem como armazenamento das informações de memória* 'na inteireza de seus sujeitos'. A mesma linguagem, para além da língua, que simboliza, e que expõe ao máximo seus sujeitos, também o faz em busca de um coletivo, da tentativa de preservação de um conhecimento, de uma memória social. Em todos os trechos, podemos analisar como as construções dos Cadernos, mais do que exposição, admitem seus estudantes como seres que continuam a questionar e a verificar até que ponto tudo o que passam – e da forma com que têm vivido – é de fato significativo para si e para os seus. Seguem, pois, os trechos de exemplo:

> [...] vejo que estamos reproduzindo a mesma educação tradicional e não uma educação popular em que os espaços são construídos participativamente no coletivo (Aluno J, Caderno TE).
>
> Tenho aprendido muito neste curso, espero um dia poder compartilhar com a minha comunidade o que tenho vivido e aprendido na UFRRJ. Esse processo de formação está me levando a refletir por vários assuntos e aspectos que envolve o meu assentamento (Aluna A, Caderno TC).

(Fig. 20: Aluno D, Caderno TE).

A presença de árvores em desenhos, em colagens e em outras referências textuais, como no próprio discurso escrito, é um símbolo que, mesmo na Universidade, tem um simbolismo de vida e de território de pertencimento a esses sujeitos. A identidade e a identificação deles, nesse sentido, também têm se feito possível por essa marca referencial de continuidade de um ciclo que se renova.

Na reflexão final deste artigo, propomos a reflexão de como a Educação do Campo pode ser conceitualmente utilizada como ponto para outras formações, assim como a necessária revisão constante de si mesma – a partir de cada experiência formativa de seus licenciandos, por eles mesmos, em totalidade. Afinal, os escritos se apresentam como um importante registro dessas vivências dialógicas com a Universidade, em que, no caso da LEC/UFRRJ, se fez possível conhecer um pouco dos estudantes – naquilo que quiseram expor – em sua perspectiva de sujeitos inteiros, com memórias que perpassam a trajetória acadêmica, mas se constituem antes dela, e cuja história se permite materializar pela institucionalidade relativa com que se apropriam das narrativas em seus Cadernos Reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS AINDA NÃO FINALIZADOS...

"Voa[ram] alto", pela ousadia de tomada da sua própria forma de narrar, tal como nos lembra Iasi ainda na epígrafe com que abrimos este artigo. E, "no orvalho de cada dia", inscrito a cada página, o "suor dos séculos" não apenas se faz reconhecer, mas testemunhar a memória-história desses grupos sociais em suas relações com seu novo espaço. Cadernos-memória pela Inteireza de nova história formativa.

Temos, sim, a dimensão da experiência formativa como um movimento – e não como parte de um momento – que perpassa a compreensão humana, porque resgata, a todo o tempo, a trajetória de vida de todos os sujeitos, antes, durante e até depois do Curso, entendendo que todas as etapas são parte do mesmo fio da história. Mais do que isso: representam a integralidade dos indivíduos no exercício de refletir sobre a própria vida, em constante processo de formação.

Os Cadernos, por fim, não se constituem como únicos instrumentos possíveis de elaboração de reflexão narrativa, tampouco de composição memorial. Mas, ao mesmo tempo, têm a potencialidade de se apresentarem como ferramentas de afetação coletiva e institucional quanto à desconstrução de modelos cristalizados pelo tempo ou por uma ordem de formação; afinal, como já destacava Schopenhauer (2005), em meados do século XIX, em sua obra "A arte de escrever", o efeito do que se pretende, com os escritos, provém do próprio assunto. Logo, as produções dos estudantes podem viabilizar, enfim, a projeção de suas trajetórias e que eles mesmos, como sujeitos em formação, tomem (cons)ciência de suas histórias.

O poema de Iasi, "Aos educadores populares – Aula de voo", que nos acompanhou ao longo desse artigo, não foi aleatoriamente escolhido. Do saber que se tem contato à possibilidade de sua reconstrução, fizemos, a todo tempo, diálogo com o percurso de nossa materialidade na pesquisa. Por ser constante, a aula de voo precisa ser garantida a todos os educadores populares, em sua identificação de permissão de (se)dizer para refletir. Guardamos, pois, nosso bilhete nesta viagem, mas a ação de voar, sempre libertária, não

se limita a essa única experiência. Os Cadernos nos mostraram – e com seus sujeitos aprendemos – que nenhum escrito pode se constituir casulo. As asas, em qualquer movimento ou deslocamento, sempre nos serão mais úteis nessa ruptura necessária, de um tempo atrás, de um momento outro. Por uma linguagem, enfim, que se permita a meta da forma e, metamorfoseando-se, (re)exista nas brechas. Linguagem decolonial.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel*. Tempos humanos de formação*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 733-740.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org: Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. *Quem precisa da Identidade*? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

CAPÍTULO 18

A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL CURRICULAR INTEGRADO PARA O PROEJA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Data de aceite: 28/04/2021

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
https://orcid.org/0000-0002-5532-2045

RESUMO: O presente artigo situa-se no âmbito científico dos estudos curriculares e objetiva descrever e avaliar o modo como as diretrizes político-curriculares de âmbito nacional sobre o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) se concretizam no Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com a finalidade de evidenciar os pontos críticos do seu funcionamento, em especial, sobre o desenvolvimento profissional docente. Para isso, foi elaborado um referencial teórico-metodológico que pretendeu constituir-se como quadro de referencia, tanto para sustentar a metodologia no estudo empírico, como para idealizar a proposta de (re)construção curricular que resultou do processo de investigação realizada. A metodologia utilizada foi de abordagem mista, com caraterísticas de estudo de caso de pendor descritivo e avaliativo, abrangendo sete *campi* do IFRN, para o qual foram utilizados como instrumentos de recolha de dados: o questionário e a entrevista. A discussão dos resultados referidos ao desenvolvimento profissional docente apontou para uma inadequação em nível da sua concretização nas práticas pedagógicas, relativamente às características e às necessidades da população (jovens e adultos), e permitiu apresentar uma (re) construção do referencial curricular integrado para o Programa, de modo a contribuir para a sua transformação e inovação.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional docente; Educação de jovens e adultos; Integração curricular; PROEJA.

THE (RE) CONSTRUCTION OF AN INTEGRATED CURRICULAR REFERENCE FOR PROEJA: CONTRIBUTIONS TO PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT

ABSTRACT: This article is in the scientific scope of the curricular studies and proposes to describe and evaluate how the national-level political-curricular guidelines on the Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education of Young and Adults (PROEJA) are concretised in the Political-Pedagogical Project of the Institute (IFRN) in Brazil, with the purpose of highlighting the critical points of its operation, and especially about the professional development of teachers. To do so, based on the state of the art on the subject matter, a theoretical-methodological framework was developed which sought to constitute a frame of reference, both to support the methodology in the empirical study, and to idealize the proposal of (re) curricular construction that resulted from the research process. The methodology used was a mixed approach, with descriptive and evaluative case study characteristics, covering

seven campuses of the IFRN, for which they were used as fundamental instruments of data collection: the questionnaire and the interview. The discussion of the results related to the professional development of teachers pointed to an inadequacy in their pedagogical practices, in relation to the characteristics and needs of the population (young and adult), and allowed to present a (re)construction of the integrated curricular reference for the Program in order to contribute to its transformation and innovation.
KEYWORDS: Professional teacher development; Youth and adult education; Curricular integration; PROEJA.

O estudo do currículo nos remete a um espaço de discussões e análises contínuas e complexas acerca dos processos de organização da atividade educacional que inclui os conhecimentos e práticas, uma vez que o currículo tem lógicas diferenciadas que acontecem no âmbito das comunidades de ensino e aprendizagem.

Assim, a reflexão sobre o currículo integrado se insere na defesa do currículo escolar como uma síntese dos conhecimentos e valores que adquire forma e significado educativo no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares (Gimeno Sacristán, 2000a).

Desse modo, considerando que o currículo é sempre resultado de uma construção histórica e social, este artigo apresenta uma discussão que acontece em meio a abordagem proposta para o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), ao que tange específicamente, ao desenvolvimento profissional docente. Tal discussão é de extrema importância para a compreensão das perspectivas e práticas vivenciadas pelos sujeitos no campo investigativo objeto deste estudo.

Diante desse contexto, a relevância da temática sobrevém diante da determinação realizada pelo governo federal brasileiro de efetivação do currículo integrado para a educação de jovens e adultos, cuja finalidade foi instituir o PROEJA no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, no contexto das políticas públicas de aumento da escolaridade do trabalhador-cidadão.

A criação do Programa possibilitou estabelecer as concepções e princípios do currículo integrado entre a educação profissional e a educação básica, na modalidade EJA, o que provocou transformações no cotidiano político e pedagógico dos *campi* do IFRN, desafiando profundamente as relações sociais, profissionais e pedagógicas em sua esfera, o que motivou tal reflexão.

Assim, o objetivo do artigo é descrever e avaliar o modo como as diretrizes político-curriculares de âmbito nacional sobre o PROEJA se concretizam no Projeto Político-Pedagógico do IFRN, com a finalidade de evidenciar os pontos críticos do seu funcionamento relativo específicamente a categoría Desenvolvimento Profissional realizada a partir de um recorte da tese de doutoramento noemada “Do Currículo Prescrito ao Currículo em Ação no PROEJA Técnico: A (Re)Construção de um Referencial Curricular Integrado para o IFRN”.

1 I UM REFERENCIAL PARA A INOVAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA

Buscaremos abordar o currículo integrado numa perspectiva inovadora que significa promover reflexões progressivas que vão gerindo novos entendimentos sobre concepções, práticas metodológicas, atitudes e, consequentemente, transformações nos contextos sociais escolares.

Desse modo, compreendemos que, para ocorrer inovação, é fundamental criar uma cultura de mudança na instituição escolar (Alonso, 1998; Flores & Flores, 1998) que deverá ser viabilizada pela ação articulada entre todos os setores e agentes educativos: estudantes, docentes, técnicos, gestores e comunidade.

Neste sentido, visando articular um enquadramento para a inovação pretendida com esta pesquisa sobre o PROEJA, recorremos às bases conceituais do *Modelo integrado de inovação curricular* proposto por Alonso (1998; 2006), com o objetivo de elaborar uma representação esquemática (Figura 1) que pretende constituir-se como referencial para a inovação curricular no PROEJA, tanto para sustentar o estudo empírico, como para idealizar a proposta de (re)construção curricular que resultará do processo de investigação.

Figura 1: Referencial teórico metodológico para a inovação no PROEJA (adaptado do modelo integrado de inovação curricular de Alonso (1998, 2006)

Fonte: Tese de doutoramento da autora (2018).

Observa-se que na representação que cada dimensão mantém relações de reciprocidade no âmbito do *Projeto Curricular Integrado* da escola, que apresenta como propósito final a melhoria das aprendizagens dos estudantes durante todo o seu percurso

formativo, bem como a mudança educativa na comunidade escolar, tornando-a uma organização aprendente.

Esse referencial tem como fundamento a "integração curricular" e como foco a articulação de três dimensões que são imprescindíveis para a produção da mudança educacional: o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional, sendo elas que confluem também para o que Alonso (2006, p. 8) denomina como "uma cultura de projeto", nestes termos "a visão estratégica partilhada, centrada na qualidade das aprendizagens dos alunos, que se constrói com base na participação dos actores, a partir da acção reflectida e avaliada, de forma continuada e evolutiva". Diante do exposto, contemplaremos nesse artigo a dimensão do desenvolvivento profissional de docentes que constituiu categoria referencial para a investigação.

Assim, ao trabalhar o aspecto do desenvolvimento profissional, é importante observar que este remete aos professores a existência e a necessidade de participação e colaboração no contexto da construção do *Projeto Curricular Integrado* por meio da reflexão dialógica, investigativa e experiencial, "que lhes permita tomar decisões em contextos de incertezas, escolher entre alternativas com base no diagnóstico rigoroso das situações" (Alonso, 2004a, p. 18), com o objetivo de melhoria dos processos de gestão da aprendizagem dos estudantes (Roldão, 2007).

Para ocorrer o desenvolvimento profissional é de fundamental importância a inovação e a formação continuada e contextualizada que provoquem e alterem as concepções já pré-estabelecidas dos professores, dado que se realizam no espaço escolar por meio do trabalho colaborativo e reflexivo em meio à pesquisa-ação (Alarcão, 2011) suscitando autonomia e melhorando a qualificação profissional dos docentes, o que poderá implicar em maior grau de contentamento profissional e satisfação pessoal.

2 I A METODOLOGÍA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação desenvolvida é caracterizada como pesquisa qualitativa, uma vez que se pretende responder a questões problemáticas de ordem individual e/ou coletiva, além de se preocupar com a compreensão interpretativa da ação social, levando em conta a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores (Minayo, Assis & Souza, 2005).

Entretanto, para o desenvolvimento do estudo também foram utilizados procedimentos provenientes das metodologias quantitativas, como é o caso do questionário, sendo esta, assim, uma investigação que apresenta um caráter misto.

3 I O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: O IFRN E O PROEJA

O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte é uma instituição pluricurricular e *multicampi* que está inserida na Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, criada nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, dos Institutos Federais, que passou por mudanças institucionais, resultando numa nova estruturação e ampliação dos seus objetivos e âmbito de intervenção, ocasionando a inserção de diversas modalidades de ensino, em especial a educação de jovens e adultos. Hoje a Instituição possui vinte e um (21) *campi,* que estão distribuídos no Estado do RN, e apresenta um quantitativo de aproximadamente 25 mil estudantes, abrangendo todas as modalidades de ensino. Desde o ano de 2006, o IFRN vem ampliando as suas ofertas e concretizando a sua função social.

A partir desse referido ano, mediante o Decreto n. 5.840/2006, o PROEJA se posicionou como oferta regular, que passou a ter uma obrigatoriedade de 10% do total das vagas de ingresso na Instituição, especialmente para atender o Plano de Acordos de Metas e Compromissos estabelecidos entre a SETEC/MEC e os Institutos Federais para fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos em todo país, acontecido mediante Lei n. 11.892/2008. Porém, no ano de 2016 o Programa apresentava apenas o quantitativo de 541 estudantes matriculados, o que referia a 2.19% do total de estudantes do IFRN, um número extremamente inferior ao predito na legislação quanto à obrigatoriedade de vagas ofertadas no PROEJA.

3.1 Os professores participantes

Na categoria *desenvolvimento profissional*, foram aplicados inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas aos professores que foram selecionados a partir do critério concernente ao ato de lecionarem no PROEJA até 2014.2. A caracterização do perfil de tais professores foi realizada a partir do tratamento dos dados relativos à identificação e à formação dos docentes relacionadas ao tempo de serviço no IFRN, ao tempo de docência no PROEJA, ao tempo de atuação docente na EJA anterior ao IFRN, ao curso em que realizou graduação e ao nível de capacitação em pós-graduação. Os critérios relativos aos objetivos da investigação e à heterogeneidade dos sujeitos no momento da escolha para as entrevistas foram a diversificação dos professores, como o cuidado de contemplar os mais diversos núcleos politécnicos e as áreas disciplinares de docência, o tempo de serviço docente e o tempo em que eles lecionaram no PROEJA.

4 I UM REFERENCIAL CURRICULAR PARA O PROEJA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O processo de desenvolvimento profissional a que os docentes têm direito envolve diversas atividades que propiciam a melhoria dos processos de ensino e de gestão das aprendizagens dos estudantes. Analisando os dados relativos à categoria *desenvolvimento profissional* provenientes das diferentes fontes de informação, interessou-nos a interpretação dos resultados globais que foram fundamentais para tomada de decisões quanto à possibilidade de (re)construção de um novo referencial curricular para o PROEJA

do IFRN que apresentaremos adiante.

Desse modo, no que diz respeito a essa categoría *desenvolvimento profissional*, o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 49) prediz que o currículo deve considerar "o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes". Já o PPP (IFRN, 2012, p. 218) defende a constância de

> uma política interna de formação continuada pautada em elementos teóricos e práticos da profissionalização do educador. Compreende-se que os profissionais envolvidos constroem sua profissão em um processo contínuo ao longo da vida – um processo amplo, dinâmico, flexível e caracterizado por diferentes etapas de avanços e de crescimento pessoal e coletivo.

Desse modo, é imprescindível a existência da formação permanente do docente na educação profissional e tecnológica que poderá ser suprida por meio da formação continuada no próprio espaço escolar em meio às reuniões colaborativas (reunião pedagógica e reunião de grupo), semanas pedagógicas ou mesmo a oferta de cursos específicos que possibilitem discussões sobre concepções, estratégias metodológicas e trocas de experiências entre os professores sobre a prática do currículo integrado e demais temáticas pertinentes ao seu fazer. Como recomendado por Machado (2008),

> é pressuposto básico que o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (p. 17)

Assim, observa-se tal necessidade, ao analisarmos as respostas dos professores respondentes do questionário, pois constatamos a ausência de docentes em formação continuada no âmbito do desenvolvimento da proposta do Programa. Esta questão foi evidenciada em 72.7% das respostas assinaladas, da qual inferimos a urgência de realização de programas de formação docente sobre a modalidade EJA e o PROEJA.

A esse respeito, ressalta-se que, em sua maioria, os docentes lecionaram no PROEJA sem um conhecimento específico do próprio Programa e modalidade e, quando isto aconteceu, foi por iniciativa do próprio professor. Eles relatam que o conhecimento foi adquirido de modo empírico, na prática ou por meio de tentativa e erro e, sobretudo, que esta foi uma ação construída de modo isolado dos demais docentes.

Portanto, constatamos nesta análise que há necessidade iminente aos profesores de uma formação global (conhecimento da sua profissão, dos valores, limites e possibilidades do trabalho, de sua identidade profissional) e ao mesmo tempo específica (o fazer pedagógico contextualizado), que lhes subsidiem quanto aos aspectos conceituais,

procedimentais e atitudinais do fazer pedagógico, de modo a lhes garantir um conhecimento que lhes proporcione

> a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas (Brasil, 2007, p. 60).

Por fim, quanto ao trabalho colaborativo no âmbito do PROEJA, averiguamos que as *reuniões pedagógicas* e *reuniões de grupo* realizadas semanalmente nos *campi* propõem-se a ser um lugar de compartilhar e debater a sua própria atuação em sala de aula. No entanto, constatamos que para uma expressiva quantidade de docentes a *reunião pedagógica* limita-se a um espaço informativo e superficial. As conversas informais fora do contexto das reuniões tornam-se alternativas de espaços privilegiados de partilhas de experiências e reflexões entre os professores.

Outros professores apontaram que o trabalho colaborativo não se realiza ou se realiza esporadicamente no *campus.* Neste sentido, concordamos com Imbernón (2009) ao remeter ao trabalho colaborativo como processo que pode entender melhor o processo educativo como situações problemáticas da prática. Para ele,

> O trabalho colaborativo entre professores e professoras não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços, em que se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo a partir da análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, compartilhar e ampliar metas do ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto (Imbernón, 2009, pp. 60-61).

Observa-se que há dificuldades em pôr em prática o currículo integrado devido às limitações externas e internas para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores dos cursos dos PROEJA. Neste caso, percebe-se a falta de parceria entre os professores, bem como a ausência de uma estrutura organizativa que favoreça esse trabalho, como também carece de um projeto de trabalho interdisciplinar concreto e construído por todos os sujeitos envolvidos que seja o mote integrador da ação.

Enfim, o trabalho colaborativo pode subtrair autonomia ao professor em suas funções do ponto de vista da capacidade de iniciativa individual (Sacristán, 2000; Imbernón, 2009), uma vez que este tipo de trabalho perspectiva em objetivos comuns, na colaboração, ao mesmo tempo em que todos respeitam as características individuais de cada um. Porém, somos movidos a atuar em grupo por sermos seres sociais e sabemos que o trabalho colaborativo é importante por ser uma referência colegiada, orientando idéias e ações coletivas.

A partir dessa discussão e análise, apontamos algumas reflexões que deverão ser valorizadas no reconhecimento da necessidade do desenvolvimento profissional de

docentes que atuam no PROEJA, de modo a possibilitar uma ação integradora que valorize a formação do professor ao longo da vida. Para isto, no *Referencial para a Inovação Curricular do PROEJA* (Martins, 2018), recorremos ao "Referencial de Formação de Professores", proposto por Alonso (2014), que se sustenta em perspectivas construtivistas, ecológicas e democráticas e que está contextualizado globalmente no desenvolvimento do currículo integrado.

Tal referencial enfatiza quatro grandes áreas de competência (conhecimentos, capacidades e atitudes) a serem trabalhadas na formação dos professores, de maneira integrada: investigação e reflexão; curriculares e pedagógicas; éticas e profissionais, e participação na comunidade escolar e educativa.

Segundo a autora, o *Referencial de Formação de Professores* é resultante de um processo que se desencadeia dentro de um contexto de colaboração e inovação, tendo como base o currículo integrado e é estruturado seguindo quatro áreas de competencia, como pode-se observar na Figura 2.

Figura 1: Referencial de Formação de Professores, proposto por Alonso (2014).

Fonte: Jornada doutoral, novembro, 2014.

Compreendemos, portanto, este referencial de formação como um possível modelo de orientação do perfil de formação dos professores, adequando-o as características específicas dos contextos do PROEJA. Neste sentido, esta formação de professores, enquanto processo de desenvolvimento profissional implica, fundamentalmente, em

experiências de investigação, reflexão e reconstrução de práticas e saberes pedagógicos e de atitudes profissionais inerentes ao ser professor.

Pensando assim, é essencial um maior investimento na formação dos professores para que percebam a necessidade de se envolverem nos processos de desenvolvimento integrado do currículo e das atividades que o concretizam na prática.

Por fim, concordamos com Barros (2016), ao se referir sobre a necessidade de formação de professores no âmbito do IFRN e ao defender a relevância de um processo formativo permanente organizado pela própria instituição. Para a autora,

> o IFRN deve assumir o papel de instituição formadora dos seus próprios professores, proporcionando momentos para formação, troca de experiências e reflexão sobre a ação docente. Enfatiza-se que não se trata de instrumentalizar o fazer do professor com os conhecimentos pedagógicos, mas proporcionar o conhecimento destes por meio de um processo formativo, no contexto do trabalho, que instigue o professor a tornar-se um pesquisador da sua própria prática, a partir da reflexão sobre a ação. Acredita-se que dessa forma é possível propiciar ao professor o desenvolvimento da análise crítico-reflexiva da sua ação docente, com base nos conhecimentos teórico-práticos da dinâmica formativa e laboral da docência, a serem conhecidos e aprofundados no processo formativo (Barros, 2016, p. 257).

Nessa perspectiva, a responsabilidade e o compromisso por essa formação não estariam concentrados apenas no professor, mas, sobretudo, na própria instituição e nas equipas de professores. A necessidade de garantir uma formação continuada – atualizada e consistente – e, ainda, assegurar as condições institucionais adequadas a uma prática profissional reflexiva e inovadora, constitui uma meta de grande alcance para o IFRN.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura deste artigo possibilitou uma discussão que permitiu a reflexão sobre o *Referencial para a Inovação Curricular do PROEJA* (Martins, 2018), oportunizando novos olhares sobre o desenvolvimento profissional docente em meio ao contexto da realização do currículo integrado. Destacamos que o referencial teórico aliado aos dados empíricos nos levaram a constatarmos a necessidade de um trabalho de acompanhamento aos professores na perspectiva de fortalecer o ensino e a formação docente.

Nesse contexto, evidenciamos a urgência de desenvolvimento de um programa de formação pedagógica sobre o currículo integrado, a fundamentação em educação de jovens e adultos e em PROEJA, proporcionando a reflexão sobre o currículo e a prática pedagógica, tendo em vista a natureza de um trabalho fundamentado na investigação-ação.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Coleção Questões de nossa época, v. 8). São Paulo: Cortez Editora.

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstrutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.

Alonso, L. (2001). *Relatório da Disciplina de Desenvolvimento Curricular*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador* [policopiado]. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. (2006). *Integração curricular: ideias para um debate sobre o Currículo do 1º Ciclo do Ensino* Básico. *Colóquio sobre "Mudanças na Educação* Básica: *Questões sobre a Integração Curricular no 1º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudo da Criança.

Alonso, L. (2014, novembro). *Ser Professor: desenvolvimento profissional e construção da identidade*. Jornadas do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – Desenvolvimento Curricular. IFRN, Universidade do Minho.

Arbache, A. P. B. (2001). *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora.

Barros, R. B. (2016). *Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Brasil (2007). *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação* Básica *na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional* Técnica de *Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base*. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Flores, M. A., & Flores, M. (1999). O professor: agente de inovação curricular. In *Actas do III Colóquio sobre questões curriculares: reflexão e inovação curricular* (pp. 79-99). Braga: Universidade do Minho.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (52a ed.).

Gimeno Sacristán, J. (2000a). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.

Martins, F. I. B. B. (2018). *Do Currículo Prescrito ao Currículo em Ação no PROEJA Técnico: A (Re) Construção de um Referencial Curricular Integrado para o IFRN*. Tese de doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, In *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

CAPÍTULO 19

EDUCAÇÃO SEXUAL E BOURDIEU: UMA INVESTIGAÇÃO DO PODER SIMBÓLICO E DA DOMINAÇÃO MASCULINA EM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 10/02/2021

Roberta Seixas
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – SP – Brasil. Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual
https://orcid.org/0000-0002-4643-7131
http://lattes.cnpq.br/4608656590747807

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
https://orcid.org/0000-0001-5593-9793
http://lattes.cnpq.br/8318581202697752

Denise Maria Margonari Favaro
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – SP – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual. Departamento de Educação
https://orcid.org/0000-0002-7078-351X
http://lattes.cnpq.br/1294986257686669

RESUMO: O presente capítulo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida no segundo semestre de 2018, na qual estudamos a violência simbólica e a dominação masculina em alunos de uma escola pública do Ensino Médio de uma cidade do noroeste paulista. Este estudo ocorreu a partir da observação de aulas de Biologia, tendo como conteúdo a educação sexual, norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Tema Transversal Orientação Sexual. Essa investigação visou identificar a presença da violência simbólica das relações de gênero na escola, utilizando o método praxiológico de Bourdieu (1989). Notamos que o campo observado é constituído dessa violência nas relações de gênero, além da dominação masculina, que se manifesta na maneira peculiar de perceber, julgar e valorizar o poder, expressando-se no comportamento e nas falas dos adolescentes. Logo, compreendendo que os campos não são estáticos e se inter-relacionam, a escola pode vir a contribuir para a desconstrução dessa relação de poder, combatendo a violência simbólica, dentro e fora do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Simbólica, Dominação Masculina, Educação Sexual.

SEXUAL AND BOURDIEU EDUCATION: AN INVESTIGATION OF SYMBOLIC POWER AND MALE DOMINATION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: This chapter is an excerpt from a Master’s research, developed in the second semester of 2018, in which we studied symbolic violence and male domination in students from a public high school in a city in the northwest region of São Paulo state. This study occurred from the observation of Biology classes, having as content the sexual education theme, guided by the National Curriculum Parameters (PCN) and the Transversal Theme Sexual Orientation. This investigation aimed to identify the presence of the

symbolic violence of gender relations at school, using the praxiological method of Bourdieu (1989). We noted that the observed field is constituted by this violence in gender relations, in addition to male domination, which manifests itself in the peculiar way of perceiving, judging and valuing power, expressing itself in the behavior and speeches of adolescents. Therefore, understanding that the fields are not static and that they interrelate, the school can contribute to the deconstruction of this power relationship, fighting symbolic violence, inside and outside the school environment.
KEYWORDS: Symbolic Violence, Male Domination, Sex Education.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das tarefas da escola é encaminhar ações por meio de processos educativos que venham a despertar o compromisso social dos indivíduos, dos grupos sociais, objetivando promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado, por meio da criticidade e da participação.

A educação é um fato social que tem por função socializar, integrar gerações imaturas na sociedade e desenvolvê-la, em geral, de modo que os indivíduos, em particular, também desenvolvam-se socialmente. Mas, além dessas funções, a educação também exerce: “a) Controle social (influencia o comportamento humano); b) Estabilidade social (torna o indivíduo eficiente)” (OLIVEIRA, 1993, p. 16).

Portanto, a escola perpetua paradigmas sociais, delimita espaços, assume o papel de afirmar o que cada um pode ou não fazer, acabando por separar e instituir.

> Através de suas práticas cotidianas, a escola, faz com que os sujeitos interiorizem e considerem naturais as diferenças entre meninos e meninas, como se essa fosse a “ordem natural das coisas”, e se, por ventura, ocorre um desvio dessa “naturalidade”, este logo é censurado e coagido, para que rapidamente se enquadre novamente as normas de condutas “adequadas” (SEIXAS et. al., 2019, p. 191).

O aprendizado como postura parece penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo esses reagem e são envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituindo suas identidades “escolarizadas”, o que Bourdieu define como *habitus*, ou seja, uma interiorização da objetividade social que produz uma exteriorização da interioridade. Não só está inscrito no indivíduo, como esse se situa em um determinado universo social: um campo que circunscreve um *habitus* específico (BOURDIEU, 2001).

No espaço escolar são produzidos sistemas simbólicos, que segundo Bourdieu (1989) são

> [...] instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo

> a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 1989, p. 12)

Esses sistemas são incorporados por meninas e meninos, tornando-se parte de seus costumes. Aprendemos, na escola, a conduta socialmente “adequada”, sendo desenvolvido um “processo de fabricação” de esquemas de ação, percepção, de reflexão, presentes no corpo, gestos e posturas, e na mente, formas de ver e classificar. As palavras e os gestos tornam-se banais, são naturalizados e, assim, tornam-se imposições culturais adentradas na “ordem das coisas”.

A partir da ideia de Bordieu (1989) sobre o sistema simbólico, podemos definir, portanto, o poder simbólico se apresentando como

> [...] sendo um poder subordinado, uma forma transformada, quer dizer irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Desse modo, “Na tradição idealista, a objetividade do sentido do mundo define-se pela concordância das subjetividades estruturantes (senso = consenso)” (BOURDIEU, 1989, p. 8), incorporando-se implícita e explicitamente nas relações socioculturais. Essa é uma forma de poder que contribui para a manutenção do *status quo,* operando sutilmente sobre o controle ideológico das massas.

As questões de gênero dentro da escola perpassam esse processo, contribuindo para a abertura de uma imensa lacuna e desigualdades de gênero. Essa visão é rica, pois o grande ponto observado nesta pesquisa é, justamente, os modos marcados pelas relações de poder, em conceber o masculino e o feminino dentro da escola.

Todo campo vive o conflito entre os agentes que monopolizam o seu capital específico, pela via da “violência simbólica contra os agentes com pretensão à dominação” (BOURDIEU, 1984, p. 114). A dominação é, em geral, não-evidente, não-explícita, mas sutil e violenta, naturalizada, sendo ela doce e mascarada, exercendo-se com a cumplicidade daquele que sofre, das suas vítimas. Essa dominação é um conjunto “complexo das ações infra conscientes de cada um dos agentes e cada uma das instituições dominantes sobre todos os demais” (BOURDIEU, 1996, p. 52).

Entendemos, portanto, que a biologia e o corpo seriam espaços nos quais as desigualdades entre os sexos, aqui resumidas na ideia de violência simbólica e dominação

masculina, seriam naturalizadas.

2 | PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho teve por objetivo investigar as estruturas, tanto no que elas determinam as relações internas a um segmento social, isto é, são estruturantes de um campo, quanto no que essas estruturas são determinadas por essas relações, isto é, estruturadas. Nossa arguição recaiu sobre a presença e naturalização da violência simbólica nas falas de 28 alunos de uma escola pública estadual do noroeste paulista, no segundo semestre de 2018. Essa observação se deu em 24 aulas de Biologia no 1º ano do Ensino Médio, série/ano em que o currículo orientava desenvolver o conteúdo de educação sexual, norteado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Tema Transversal Orientação Sexual.

Utilizamos o método praxiológico bourdesiano, sendo que o conhecimento proposto por Bourdieu busca uma relação dialética entre conhecimento fenomenológico e o objetivista, na construção da "teoria da prática ou modos de engendramento das práticas" (BOURDIEU, 1994, p. 60). Para ele, "o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las" (BOURDIEU, 1994, p. 48).

Na teoria bourdieusiana, o método praxiológico é:

> O conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994, p. 47).

Nos preocupamos, ao longo da pesquisa, em entender que a percepção do empírico não é distorcida somente pelo *habitus* dos agentes sociais, mas, também, pelo próprio *habitus* do pesquisador. E, portanto, procuramos fazer uma análise de nossas próprias disposições, de modo a alcançar a universalidade mediante a identificação e a crítica da produção intelectual deste estudo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao adentrar a questão de gravidez na adolescência, discutindo suas causas e consequências, observamos essa violência simbólica de gênero perpetuada nos discursos

dos adolescentes, jovens[1] esses com faixa etária entre 14 e 15 anos, caracterizados como uma população de vulnerabilidade social alta.

A educadora iniciou a aula apresentando os dados de gravidez na adolescência do município em que o estudo foi desenvolvido, questionando os alunos a respeito do porquê desse número ser tão alto. As apresentações se iniciaram com as possíveis causas, momento em que Marcos alegou que as meninas engravidavam, pois não se cuidavam. Ana corroborou, dizendo que as mulheres realmente não se cuidam, que não se preocupam se vão engravidar, que o único objetivo é “curtir”, e finalizou acrescentando que isso nunca aconteceria a ela. No que diz respeito a métodos contraceptivos, Pedro e Roberto foram claros em afirmar que a responsabilidade de se proteger é da mulher, mas quando questionados sobre as meninas carregarem preservativos em suas bolsas, logo expressaram que isso é para meninas levianas, nos mostrando o paradoxo de valores. A professora questionou, ainda, sobre o uso de camisinha e a maior parte dos meninos disseram que não tinham o hábito de usar e de portar, pois não gostavam. Vitoria, Júlia e Aline apresentaram uma questão importante, alegaram que não poderiam pleitear aos meninos o uso de preservativo, uma vez que esse pedido poderia gerar uma ideia errada a respeito da índole delas, assim como a possibilidade de carregarem o preservativo, corroborando as ideias de Pedro e Roberto. Apoiaram-se na afirmação de que se a mulher sai de casa com o preservativo, ela estará já “querendo” sexo, e isso é inadmissível para “meninas de bem”.

Nesse contexto, observamos o poder simbólico atuando como violência, mas compreendemos, também, que uma recorrente dessa forma de poder apresentada nas observações de aulas é a dominação masculina. Ostenta-se como uma submissão incongruente da violência simbólica, pois se exprime de forma suave e invisível, sendo que suas próprias vítimas exercem essa violência por meio de vias simbólicas de comunicação, como no caso acima de Vitoria, Júlia e Aline a respeito da utilização ou exigência do uso de preservativos, estando no princípio, não só da realidade, como também da representação da realidade. (BOURDIEU, 2002)

As discussões sobre as causas da gravidez na adolescência apresentaram um fator a ser ponderado, que é a ascensão social por meio da gravidez. Fato interiorizado e representado pelo relato de Maria, que afirmou que sua amiga havia engravidado, pois o namorado dela tinha condições econômicas para sustentá-la, e, ainda, completou dizendo que a situação da referida amiga-mãe estava bem melhor agora. Marcos acrescentou que essa amiga-mãe não teria outro caminho a tomar, uma vez que ninguém mais a queria, pelo fato de ser “rodada”, termo usado para representar meninas com muitos parceiros sexuais. A professora periodicamente interpelava-os com provocações, sempre com “brincadeirinhas”, pois, segundo Behar et. al. (2007), o humor pode ser usado como facilitador do processo de ensino-aprendizagem uma vez que além das emoções envolvidas, auxilia os educadores

1 Os nomes dos sujeitos foram substituídos para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa

na compreensão de como deve se dar esse processo, pois quando o aluno está em um estado de humor positivo ele se transforma em um agente mais receptivo, mais cooperativo e colaborativo, assim como mais criativo, estando aberto a novas propostas e atividades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, Marcos sofreu uma dessas provocações, sendo que, primeiro a professora o fez definir o termo "rodada", e depois inverteu a posição, colocando os meninos como "rodados", perguntando se nesse caso não haveria problemas. Ele então respondeu que era óbvio que não, o homem melhora seu desempenho e sua visibilidade social com maior número de mulheres com quem tem relação, argumentando que o homem leva "boa fama".

Vemos o simbólico se propagar pela reprodução por meio do discurso, criando uma constante em que é possível observar a relação de poder. Nas falas de Maria, por exemplo, em relação à amiga-mãe, no trecho em que afirma que nunca "acontecerá" a ela (a gravidez na adolescência), observamos o poder simbólico, sendo um "poder invisível o qual só pode ser conhecido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (BOURDIEU, 1989, p. 7-8). Podemos observar, no comentário de Maria, que ela aceita sua condição de dominada, isto é, naturaliza e neutraliza essa subordinação, tornando-se cúmplice da própria dominação.

Essa naturalização do patriarcado faz com que as mulheres também reproduzam o esquema de dominação, levando a uma representação negativa do próprio sexo, perpetuando as práticas machistas em seus comentários. Podemos perceber essa reprodução também em Maria, que ao retratar a amiga-mãe a descreveu com vários estereótipos de gênero. Entendemos que essa prática acaba culminando em um senso autoritário e conservador, que deve ser superado a partir de uma crítica política e social que, como presenciado nos discursos dos adolescentes, poderia ter início no ambiente escolar e se perpetuar por todas as esferas institucionais. Portanto, segundo Bourdieu

> Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua "mão direita", masculina, e sua "mão esquerda", feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina (BOURDIEU, 2002, p. 129)

A professora entendeu ser importante discutir um pouco mais sobre essa realidade. Pediu para que os alunos pensassem em alguém que tivesse passado pela experiência de gravidez na adolescência, e pediu para caracterizá-los de uma forma geral. Nenhum dos jovens descreveu meninos, somente meninas, presumindo que a responsabilidade, as

causas e consequências sofridas acontecem somente com as mulheres. Ao descreverem as meninas-mães que conheciam, carregaram-nas com estereótipos, pontuando que não haveria outro fim diante das escolhas das adolescentes. Carla, Sandra e Juliana defenderam a opinião de que esse foi o resultado das roupas, atitudes, da própria postura "indecente" das meninas-mães. Essa violência simbólica foi gerada tanto por meninos quanto por meninas, pois, na concepção dos alunos, as meninas-mães engravidaram por fugir dos padrões impostos culturalmente, ou seja, não seguiam as normas impostas pela sociedade e, diante dessa atitude, argumentaram que ninguém iria querê-las.

> A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se esperam que sejam "femininas", isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa "feminilidade" muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego. Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser (BOURDIEU, 2002, p. 82).

Essa dominação apresenta-se por meio de várias representações que constroem os corpos no contexto social. Como os discursos, que moldam a estruturação dessa dominação, situando e conformando os gêneros e as suas sexualidades de acordo com a determinação cultural, criando a hierarquia entre eles. Essa visão androcêntrica é o que cria a dicotomia entre os sexos.

> Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as "naturalizam", inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência (BOURDIEU, 2002, p. 8).

Ao trabalhar métodos contraceptivos em sala de aula, os alunos demostraram conhecer somente a camisinha e as pílulas anticoncepcionais, e tivemos unanimidade que a responsabilidade de tomar pílula é da menina e o porte e uso de camisinha é do menino, sendo que essa dualidade nos evidencia, mais uma vez, a violência simbólica, colocando o mundo social e a realidade sexual, como pontua Bourdieu

> O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, confortando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre

> as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros [...] (BOURDIEU, 2002, p.18).

Essa característica observada nos discursos dos adolescentes nos faz entender que essa realidade é sexuada. Não devemos nos esquecer que esse sistema, infelizmente, não atinge somente as mulheres, mas, também, aos próprios homens, como representado nos argumentos de Marcos quando define a importância de ter muitas relações sexuais para ter visibilidade social. Todos aqueles homens que não se ajustam corporalmente aos padrões sociais pré-estabelecidos, nesse caso apresentado, com a imposição da virilidade, estarão fadados à violência, sendo que Bourdieu argumenta que: “O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanente, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade” (BOURDIEU, 2002, p. 56).

Cabe, portanto, restaurar algo dessa construção histórica utilizando a crítica social e política para desnaturalizar os costumes que contribuem para essa dominação simbólica, podendo se iniciar no ambiente escolar, prendendo-nos na construção do gênero e nas relações dicotômicas entre homens e mulheres, intermediadas pelo masculino e feminino como sistemas de posição naturalizados (BOURDIEU, 2002).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, com a realização deste trabalho de investigação, que o campo observado é constituído de violência simbólica nas relações de gênero e dominação masculina, de uma maneira peculiar de perceber, julgar e valorizar o poder e as relações, expressando-se no comportamento e nas falas dos adolescentes.

Carecemos de intentar que evitamos a “falácia escolástica” (BOURDIEU, 2001), e, por conseguinte, construímos explicações, nesta pesquisa, fundadas sobre variáveis não imediatamente notadas pelo individuo, pois sabemos que esse possui percepções deturpadas pela família, escola e pelo Estado. Evitamos a pretensão de conhecer o fato social e a sua determinação pelos seus atores e pelas suas testemunhas; e deixar-nos levar pela representação dominante (BOURDIEU, 1992).

O poder simbólico se fez presente na maneira com que os adolescentes percebem, julgam e valorizam o gênero feminino e masculino, expressando-se na forma de agir, de modo que os alunos se utilizaram de diferentes mecanismos, tais como tradições específicas de cada gênero, histórias, rituais, práticas, regras, disposição no ambiente (lugar na sala de aula), e, até mesmo, características mais sofisticadas e subliminares envolvendo o processo de comunicação.

Na observação das discussões dos alunos, durante as aulas, conseguimos

identificar um nível secundário das relações entre relações, como Bourdieu elucidou em "*La distinction*", em 1979. O poder simbólico, representado pela dominação masculina, se fez presente e nos apontou diferentes frações de classes dominantes, desde a fração dominante da classe dominante (menino) até a fração dominada da classe dominada (menina que não engravida/menina grávida).

A naturalização dessa violência simbólica se manifestou e nos fez cogitar que foram internalizadas de tal forma que os alunos ignoram sua existência. Sendo a violência simbólica o produto de uma aprendizagem, de um processo do qual os jovens da pesquisa não têm consciência, e ainda, é corroborado com a cumplicidade de suas vítimas, as meninas.

Os campos se inter-relacionam, se interpenetram, mas não só pela contaminação dos efeitos dos conflitos, mas pela contaminação das ideias, que criam homologias. Isso nos fez refletir a despeito do fato das características encontradas nas falas dos alunos no campo escolar poder transgredir para o campo social.

Se compreendemos, portanto, que os campos não são estáticos, ou seja, não são estruturas fixas, mas, sim, "produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam" (BOURDIEU, 2001, p. 129), o que determina a vida em um campo" é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força" (BOURDIEU, 1987, p. 124), ou seja, as relações de poder podem ser alteradas. Nesse contexto, o trabalho desenvolvido dentro da instituição escolar pode perpetuar ou quebrar paradigmas das relações de gênero. A escola, desse modo, pode vir a contribuir para a desconstrução dessa relação de poder, combatendo a violência simbólica.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A.; BERCHT, M.; LONGHI, M. **Integração do Humor do Aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem** ROODA. In: Workshop - Escola de Sistemas de Agentes para Ambientes Colaborativos, 2007, Pelotas. Anais da Escola de Informática. Pelotas: UCPel, 2007.

BOURDIEU. P. **Questions de sociologie.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

______. **Choses dites.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

______. **La noblesse de l'état**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

______. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

______. **Lições da aula.** São Paulo: Ática, 1994.

______. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papirus, 1996.

______. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

______. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

______. **A dominação masculina.** 2. ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à Sociologia da Educação**. São Paulo, Ática, 1993.

SEIXAS, R.; MUZETTI, L.; ESTEVES, C. X., RIBEIRO, P. R. M. **Estudo sobre a incidência de cenários de violência contra mulher relatados por alunos de ensino médio de uma escola estadual de uma pequena cidade do interior paulista.** Braz. Ap. Sci. Rev., Curitiba, v. 3, n. 1, p. 190-197, jan./fev. 2019.

CAPÍTULO 20

EDUCAÇÃO NOS MEIOS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DE CHARBONNEAU NO CENÁRIO BRASILEIRO

Data de aceite: 28/04/2021

Jefferson Fellipe Jahnke
http://lattes.cnpq.br/3974682955816706
https://orcid.org/0000-0002-0387-549X

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou investigar a importância dos saberes pedagógicos desenvolvidos pelo Padre Paul-Eugène Charbonneau durante o período de 1959 a 1987, em que esteve no Brasil, com temas ligados à família, educação e sexualidade. Este estudo, considera a educação em termos pedagógicos como um projeto necessário para descobrir caminhos e interlocuções oriundas dos valores cristãos.
PALAVRAS-CHAVE: Circulação de Saberes Pedagógicas; Colégio Santa Cruz; História da Educação; Práticas Educativas.

ABSTRACT: This work presents the results of a research that sought to investigate the importance of the pedagogical knowledge developed by Father Paul-Eugène Charbonneau during the period from 1959 to 1987, when he was in Brazil, with themes related to family, education and sexuality. This study considers education in pedagogical terms as a necessary project to discover paths and dialogues arising from Christian values.
KEYWORDS: Circulation of Pedagogical Knowledge; Colégio Santa Cruz; History of Education; Educational Practices.

INTRODUÇÃO

Nessa proposta consideramos que para entendermos os limites do diálogo, seja individual ou coletivamente que modelam as sociedades numa determinada época para a sociedade de hoje, há a necessidade, de compreender novas fontes de pesquisa, aderindo a importância da escola e das famílias na tarefa de educar seus filhos.

Para Chartier (1988, p. 44), a história cultural explica seu tempo e hábitos acerca da realidade social quando "[...] tem seu foco no passado, nas formas de ver e estar no mundo que modelaram sociedades e indivíduos numa determinada época, e no estudo dos processos pelos quais uma dada realidade foi construída", ou seja, significa compreender a produção, a circulação e a apropriação de saberes pedagógicos numa dimensão que situa práticas educativas nas demandas do seu tempo social.

Charbonneau (1986) inscreveu a sua história, a qual até hoje marca um ideário que alia tradição e inovação na pedagogia católica como sua marca distintiva. Reconhecido entre seus pares como um dos grandes intelectuais da educação católica do seu tempo, apropriou-se de diferentes projetos educacionais para as famílias e para as escolas que vêm passando ao largo da historiografia da educação com o papel que modifica um pensamento "do historiador acerca da dependência da história do passado

em relação ao presente” (LE GOFF, 1990, p. 26).

Os limites do diálogo que o padre estabeleceu revelam que a educação de qualidade poderia servir de apoio fundamental à promoção da pessoa humana. Esforçou-se para passar os valores espirituais dos quais era portador, numa sociedade como a brasileira, cuja filosofia era somente de produção e consumo, com obstáculos difíceis de serem superados, especialmente, em relação à formação de jovens e adolescentes e da inserção deles na sociedade. Partindo disso, o trabalho desenvolvido no Colégio Santa Cruz como escola experimental era constituído por um Plano Diretor de Ensino de primeiro e segundo graus em 1972 (CHARBONNEAU, 1986).

Essa linha de trabalho formava, no processo educativo, atividades planejadas com ajustamento do aluno, sua integração no meio e sua recreação. A atividade de avaliação era medida pela ficha da vida escolar, seus resultados acadêmicos, entrevistas com os pais, conceitos de relacionamento, organização e desempenho. Isso como forma de padronização e orientação de conhecimentos pedagógicos que estimulassem a promoção da pesquisa e o estudo individual dos alunos (CHARBONNEAU, 1973). Com métodos pedagógicos e sistemas de orientação educativa, construiu valores na formação intelectual do indivíduo para melhor servir à classe estudantil e à causa da educação.

As ações de Charbonneau (1973), no entanto, estavam articuladas a um projeto maior da igreja, consoante à orientação pedagógica própria da instituição, que procurava atender a diversos setores. Seu apoio e seu trabalho na comunidade escolar, na organização das atividades docentes à assistência pedagógica, ampliavam-se em múltiplas abordagens, tais como: transformações na família, a educação integral que contemplasse todas as dimensões do ser humano, a educação sexual dos adolescentes, dentre outras que foram abordadas pelo religioso em seus livros.

É nesse ambiente, que o padre acreditava na educação de qualidade a qual poderia servir de apoio fundamental à promoção da pessoa humana. Ressaltava questões de natureza existencial com apresentações de palestras, conferências, participações em eventos políticos, em empresas, mídias, encontros de casais e famílias. Com base no pensamento filosófico, Charbonneau (1986) buscou discutir, inclusive, sobre os problemas contemporâneos e a concepção do homem à procura de Deus incluindo assuntos como educação no mundo atual, amor e segurança, o papel do pai e da mãe na educação dos filhos, dificuldades para se educar, sexualidade humana e a realização do ser humano.

Nesse contexto, que se coloca a problemática de compreender como Charbonneau se construiu como intelectual da educação católica no Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX, que em geral foram se qualificando “como meio moralizador e saneador dos costumes da sociedade, concomitantemente ao seu papel na conservação dos princípios e valores norteadores da ética cristã” (SOUZA, 1998, p. 628).

Realizados os movimentos anteriormente descritos, estabelece a filosofia integral com princípios e ideais de uma pedagogia de ensino direcionado à transformação, libertação

e capacitação do indivíduo na realidade que atua. A filosofia da educação integral norteou a Pedagogia do religioso, incluindo ensinamentos sobre ética, moral, justiça, sociedade, drogas, família, entusiasmo de viver e liberdade, permitindo construir um pensamento pedagógico para a formação do sujeito (CHARBONNEAU, 1986).

OBJETIVO

O objetivo desse trabalho é analisar as práticas educativas que se materializou, por meio da produção e circulação dos saberes pedagógicos de Charbonneau, nos meios escolares no período de 1959 a 1987.

METODOLOGIA

A pesquisa para a análise das obras de Charbonneau é bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa (LÜDKE, 1986). Apoiou-se nos estudos de Le Goff (1990), Chartier (1988), entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do cenário apresentado, podemos considerar que as narrativas de Charbonneau, desempenhou um papel fundamental na orientação de jovens e famílias católicas. Sua construção como intelectual da educação e da Igreja marcou presença no campo da história da educação. O padre estabeleceu a filosofia integral como princípio e ideais para renovar o ensino religioso e os diferentes projetos educacionais voltados às famílias. (CHARBONNEAU, 1974). O pensamento pedagógico de Paul- Eugène Charbonneau reunidos nesse trabalho, alertam sobre a dispersão, a falta de valores e referenciais que norteiam a educação dos filhos, estimulando pais, alunos e professores a terem uma preocupação educacional com base nos preceitos cristãos, orientada ao serviço mútuo e do voluntariado. (CHARBONNEAU, 1968). Na produção desses impressos, seus ensinamentos trazem à tona uma formação de natureza pedagógica capaz de adequar o jovem à ética, à moral e à solidariedade, que permeiam a crise dos adolescentes, enfatizando os valores da justiça, do amor, da importância da paternidade e família. Ao historiador da educação, ainda fica muito a investigar sobre a produção, circulação e apropriação desse tipo de impresso que tanto influenciou e continua influenciando na cultura e nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Amor e liberdade**: ensaio de moral conjugal. São Paulo: Herder, 1968.

CHARBONNEAU, Paul-Eugène. **A escola moderna, uma experiência brasileira**: o Colégio Santa Cruz. São Paulo: EPU, 1973. p. 52-65.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Educar**: problemas da juventude. São Paulo: EPU, 1974.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Curso de filosofia**: lógica e metodologia. São Paulo: EPU, 1986.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1988, p.44-75.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Unicamp, 1990, p. 20-35.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A pesquisa em educação: **abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, Cynthia Pereira de. "Sobre livros e leituras em revistas católicas entre a vigilância, a censura e a 'edificação do caráter' (1920-1950)". In: "Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970" – **Actas...** Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1, 1998. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Porto, v. 1, 1998, p. 627-645.

CAPÍTULO 21

A LDB 9394/96 E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: O OLHAR DE PROFESSORES DE UM CENTRO ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Data de aceite: 28/04/2021

José Edmilson Cunha da Silva
SEDUC-PI
http://lattes.cnpq.br/4769103588756537

Marilde Chaves dos Santos
UFPI
http://lattes.cnpq.br/2179122036665329

RESUMO: Este texto tem por objetivo destacar sob a ótica dos professores, quais as mudanças mais significativas para a educação profissionalizante[1] trazidas pela LDB 9394/96. Ele é parte de uma pesquisa realizada com professores de uma escola de ensino profissionalizante, cujos dados foram coletados através de um questionário. Tem como suporte teórico autores como Carneiro (2015), Guimarães (2006), Saviane (2004), Tardif (2008), Favretto e Scalabrin (2015), entre outros. Apresenta discussões acerca da LDB e da trajetória da educação profissional no Brasil. Pelos resultados, constata-se que os professores veem como principal mudança trazida pela LDB pela educação profissional o seu reconhecimento social. Conclui-se que na percepção dos professores há um entrelaçamento entre a legislação, as políticas públicas e as práticas docentes.
PALAVRAS-CHAVE: Legislação. Educação Profissional. Saberes docentes.

ABSTRACT: This study aims to highlight, from the teacher's point of view, the most relevant changes for professionalizing education after LDB9394/96. It is part of a research conducted with teachers from a professionalizing education school, which had the data collected by a questionnaire. Its theory is supported by authors such as Carneiro (2015), Guimarães (2006), Saviane (2004), Tardif (2008), Favretto and Scalabrin (2015), among others. It presents discussions about the LBD and professional education's trajectory in Brazil. The results show that teachers seem the social recognition of the professionalizing education as the main change brought by LDB. It concludes that in the teacher's perception legislation, public policies and teaching practices are intertwined.
KEYWORDS: Legislation, Professional Education. Teaching knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto constitui-se em um recorte de uma pesquisa de mestrado que versa sobre legislação educacional. Tem por objetivo específico destacar, sob a ótica dos professores, quais as mudanças mais significativas para a educação profissionalizante trazidas pela LDB 9394/96.

A pesquisa em questão teve por aportes teóricos e metodológicos autores como: Carneiro (2015), Guimarães (2006), Saviane (2004), Tardif (2008), Favretto e Scalabrin (2015), Richardson (2012), Gil (2002), entre outros. Além disso, usaram-se também documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

1 O conhecimento da legislação educacional por professores do ensino profissionalizante: implicações para a profissão docente

(BRASIL, 1996) e outros dispositivos legais, como constituições, leis complementares e decretos.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários com perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos inqueridos foram professores de uma escola de ensino profissionalizante, cujo critério de inclusão na investigação foi ser não licenciados. Para analisar os dados foi aplicada a técnica de Análise de Conteúdo.

1.1 Legislação Educacional: Aspectos Teóricos

De acordo com Guimarães (2006, p. 389), em seu Dicionário Jurídico, a legislação corresponde a "um conjunto de leis sobre uma matéria de um país". Daí depreende-se que a legislação educacional corresponde a um conjunto de leis sobre a matéria da educação no Brasil.

Então, pensada desta maneira, a legislação brasileira sobre a matéria da educação está expressa em um conjunto de dispositivos legais que engloba a Carta Magna do País, as emendas constitucionais, as leis complementares, os decretos, entre outros. De acordo com Bezerra (2013), entende-se por portaria os documentos de competência comum às autoridades administrativas e por decretos os textos legais de competência privativa do chefe do poder executivo e por resoluções aqueles documentos de competência privativa dos secretários de educação.

Em se tratando de leis, a educação brasileira é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que é uma lei ordinária, por seu rito ser de caráter simples, permitindo assim que os entes federados criem suas leis para suprir as lacunas existentes, obedecendo comandos constitucionais. Dessa forma, o desafio da educação brasileira é interpretar e fazer cumprir o que diz a LDB na perspectiva formal, informal e não-formal. (RODRIGUES; ALBUQUERQUE, 2016, p. 428).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada em 1996, sob o nº 9394/96. Ela está prevista em nosso ordenamento jurídico como lei ordinária que complementa a Constituição Federal de 1988, como forma de regulamentar a matéria da Educação contida na Carta Magna vigente, em especial nos seus Arts. 205 a 214 e nas Emendas Constitucionais que se seguiram.

Assim, se temos uma lei que rege a educação e que se denomina de diretrizes e bases, cabem algumas considerações acerca do significado destes termos. Segundo Saviane (2004), se compreende por diretrizes as linhas gerais, sob as quais se sustentam determinada matéria. Ou seja, no caso, em questão, as diretrizes estabelecem os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação brasileira. Tais diretrizes estão dispostas nos Títulos de I ao IV da lei em questão.

Para o mesmo autor, por 'bases' se compreende, neste caso, os graus sob os quais se configura a educação nacional. Trata-se da organização e do funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, sua forma de gestão, recursos e agentes educativos que estão

dispostos nos demais títulos da lei.

É preciso lembrar que, antes de sua aprovação, a atual LDB tramitou oito anos no Congresso Nacional, atravessando um período marcado externamente pela globalização e pelo neoliberalismo. Internamente, o cenário político foi desenhado pela redemocratização do país e ascensão de um modelo político e econômico baseado na ideia de estado mínimo e que se materializou no processo de privatização, terceirização, percepção tecnocrática e a presença do Estado não como promotor, mas apenas como regulador das políticas.

Pode-se considerar que no geral essa legislação trouxe avanços para a educação brasileira, como por exemplo: a abrangência do conceito de educação, a inclusão do direito à educação infantil como primeira etapa da educação básica, ficando sob a supervisão do poder público; a colocação da educação especial como uma modalidade da educação; a exigência da graduação como formação mínima para profissionais da educação, e a fixação de prazos de repasse de recursos financeiros pelos entes federados.

Entretanto, é preciso salientar que uma legislação pode produzir efeitos negativos e positivos. Segundo Carvalho (1998), figura como aspecto negativo da atual LDB seu viés neoliberal, visto pelo autor como uma política governamental como excludente, que produziu uma legislação aliada ao capital financeiro e que buscar formar "cidadãos eficientes" e "consumidores conscientes".

Destaca-se, por outro lado, que ter o domínio das normas e regulamentos é algo difícil diante do arsenal de regras legais em que se transformou a legislação educacional brasileira, mas de fundamental importância para o professor que quer e precisa a tomar decisões acertadas relacionadas ao seu cotidiano, independente da função que ocupe Porém, nem sempre os atores escolares conseguem ter acesso a essas mudanças e este fato tem repercussão no trabalho docente, pois este tem, de certa maneira um caráter normativo, uma vez certas atribuições do professor são determinadas por leis. (TARDIF, 2008).

1.2 A Educação Profissional no Brasil

Estudos como o de Machado e Cury (2009), Favretto e Scalabrin (2015) e Garcia et al. (2018) apontam que a educação profissional no Brasil está historicamente associada à qualificação das classes desfavorecidas, contendo no seu bojo um viés assistencialista desde a sua origem.

Segundo Garcia et al. (2018, p.03), a educação profissional se inicia no Brasil no período do Império, tendo por preocupação maior "a formação compulsória de trabalhadores em vários ofícios, porém, com um objetivo principal de retirar as crianças de rua para que não se transformassem em futuros desocupados". Ver-se então que no seu nascimento, esta modalidade de ensino tinha por finalidade a educação moral do trabalhador, mais do que uma preparação intelectual, sendo que esta era direcionada às elites econômicas.

É importante destacar que as concepções e orientações normativas sobre a educação

profissional vão se transformando de acordo com os interesses políticos relacionados ao desenvolvimento econômico do país e atualmente está disponível a todos que têm interesse em profissionalizar-se, como se pode observar através dos dispositivos legais que vem sendo criados no sentido de ordenar o oferecimento desta modalidade de ensino (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015). Assim, observa-se que a educação profissional no Brasil se inicia a partir de Escolas de Aprendizes e Artífices, evoluindo para Liceus Profissionais, transformam-se em Escolas Técnicas, que depois passam a ser denominados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que chegam até os nossos dias como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nessa trajetória da educação profissional destaca-se o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), criado em 1968 através do Decreto Presidencial n. 63.914, de 26 de dezembro. Criado para de reformular e atualizar o ensino primário e médio no país tinha por "objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio". (BRASIL, 1968).

Este decreto foi atualizado por outro, o de n° 70.067 de 26 de janeiro de 1972, que teve como objetivo principal aperfeiçoar o sistema de ensino de 1° e 2º graus no Brasil. (SANTOS, 2010). Fruto do Convênio Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e estabelecido sob a perspectiva educacional do Governo Militar, "buscava harmonizar os objetivos da cultura geral com os da formação profissional voltado para o atendimento à demanda do desenvolvimento econômico" (SANTOS, 2010, p.54).

Avançando no tempo, os autores consultados destacam que na década de 1990, muitas escolas técnicas e agrícolas foram transformadas em Centros de Educação Tecnológicas. Estas serviram de base para a criação do sistema nacional de educação tecnológica em 1994 e para a posterior criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892/2008 (GARCIA ET AL., 2018).

Com promulgação da LBD 9394/96 a educação profissional assumiu outra configuração, estabelecendo-se como um direito de todos os cidadãos, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, devendo ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada. Sendo esses cursos e programas de nível médio, tecnológico de graduação e de pós-graduação (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015).

Em consonância com as necessidades sociais, em 2017 a LDB 9394/96 sofreu outra alteração através da Lei nº 13.415/2017. Para Garcia et al. (2018), trata-se de uma reforma estrutural no Ensino Médio, que ao flexibilizar a grade curricular, permite que o estudante escolha a área de conhecimento na qual pretender se aprofundar, além de alterar também a questão do financiamento da educação, na medida em que fomenta a implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

2 I O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa que originou este texto caracterizou-se por ser de natureza básica, visto que sua intenção é procurar novas teorias ou incrementar os conhecimentos científicos já existentes (RICHARDSON, 2012).

Quanto à abordagem, a pesquisa usou o método misto, que combina estratégias das pesquisas qualitativas e quantitativas, como o uso de questões abertas e fechadas e análises textuais e estatísticas (CRESWELL, 2007). Considerando os objetivos propostos para este estudo, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Tendo por base os procedimentos técnicos utilizados que dizem respeito à coleta de dados, a pesquisa caracterizou-se ainda por ser de campo Gil (2002), que correspondeu à escola de ensino profissionalizante denominada Centro Estadual de Educação Profissional “Calisto Lobo” (CEEP), localizada na cidade de Floriano (PI).

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas. (GIL, 2002), tendo como sujeitos 26 professores dos cursos profissionalizantes da referida escola. A pesquisa seguiu todos os processos éticos estabelecidos pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e está registrada com o CAAE nº 12537719.9.0000.5660 do CEP – UFPI/CAFS.

Os dados foram averiguados mediante a aplicação da técnica de Análise de Conteúdo. (RICHARDSON, 2012, p. 223).

3 I ANÁLISE DOS DADOS

Para este recorte da pesquisa, serão apresentados três dos parâmetros dados aos sujeitos participantes afim de que fossem destacados, sob a ótica dos professores, as mudanças mais significativas para a educação profissionalizante trazida pela LDB 9394/96: conceito de educação, inclusão e ensino profissionalizante.

3.1 Conceito de educação

Inicialmente, a pesquisa em tela procurou detectar como os professores percebem a questão central levantada, inquirindo-os sobre as mudanças percebidas no conceito de educação. As respostas dadas à questão foram sintetizadas no quadro a seguir:

Categoria	%
Não responderam nenhuma alternativa	30, 9
Abrangência do conceito	23, 1
A Educação como prática social	11, 5
Universalização do atendimento	7,7
A inclusão e a diversidade	7,7
O uso de tecnologias	3,8
Educação enquanto transmissão de valores	3, 8
Outros	3,8
Total	100

Quadro 01: Panorama das respostas dadas às mudanças relativas ao conceito de educação.

Fonte: questionário (2019)

Pelo quadro ver-se que 30,9% dos sujeitos entrevistados não responderam a nenhuma das alternativas apresentadas na questão (P6, P8, P9, P12, P13, P17, P19, P24). Dos demais, 23,1 % citaram mudanças relativas à abrangência do conceito, a universalização do atendimento (7, 7 %), aspectos ligados à inclusão e diversidade (7,7 %), a educação como prática social (11, 5%), o uso de tecnologias (3,8%) e a educação enquanto transmissão de valores (3,8%) e outros (3,8 %).

Discutir as concepções de educação presente hoje no meio educacional seja do ponto de vista legal seja do ponto de vista das práticas pedagógicas se reverte de um caráter fulcral, pois são estas concepções que balizam todas as políticas públicas e também por ser um dos aspectos que mais se avançou teoricamente. Assim, pode-se afirmar que as discussões sobre o conceito de educação nas últimas décadas do Século XX foram muito ricas, pois tiveram a influência da sociedade civil organizada, que impeliram as diversas instâncias que pautam a questão a reconhecer também como educação outras práticas além das que ocorrem dentro da escola, sendo que a legislação brasileira incorporou esta discussão, conforme está expresso no art. 1º da LDB atual (BRASIL, 1996). Isto se constituiu em um dos avanços mais significativos da atual LDB, pois insere a educação como uma prática social e não como uma mera transmissão de conhecimentos. Assim, a partir da organização das respostas dadas pelos professores, constatou-se que 23,1% deles, perceberam este movimento de alargamento da educação como se pode nas falas destacadas desse grupo de respostas:

> A ampliação do conceito "Educação"; da ampliação das responsabilidades educacionais para um número maior de atores sociais, sem desresponsabilizar o estado como financiador da educação nacional; (P20).
>
> Uma abrangência maior do conceito de educação, envolvendo mais fatores e autores. (P22).

Nessa mesma direção, outro grupo de respostas apontou como mudança o reconhecimento da educação como uma prática social e assim posicionaram-se de forma semelhante ao que foi destacado pelo sujeito P18: “ A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Extraíram, assim, do conceito de educação expresso na LDB atual, a vinculação entre a educação e o mundo do trabalho e como um fenômeno social inerente ao homem. Em se tratando de uma escola que é voltada para a educação profissional, a percepção deste aspecto da educação, torna-se relevante, pois implica no reconhecimento da profissionalização não apenas como uma forma de adquirir habilidades para o trabalho, mas acima de tudo para se inserir em um mundo, onde a tecnologia, por exemplo, assume espaço importante.

Na percepção de um grupo de professores nessa mesma categoria, a LDB trouxe mudanças no que diz respeito à valorização do professor, reforçando a educação enquanto direito constitucional. São aspectos que não se encontram diretamente ligado ao conceito de educação, mas que mantém relação com este.

Somente um pequeno percentual (3,8 %) não fez referências significativas às mudanças no conceito de educação.

3.2 A inclusão e os avanços trazidos pela legislação

Procurou-se, em seguida detectar como os professores percebem as mudanças na legislação educacional a este respeito. As respostas obtidas foram organizadas no quadro a seguir:

Categoria	%
Não responderam nenhuma alternativa	26, 9
Disseram não saber	3, 8
Acessibilidade	11, 5
Atendimento Educacional Especializado	19, 2
Financiamento	7, 7
Diversidade cultural	23, 1
Modalidades educacionais	7,7

Quadro 02: Mudanças trazidas pela LDB no aspecto da inclusão

Fonte: questionário (2019)

O quadro evidencia que 26,9 % não responderam à questão formulada (P6, P8, P9, P13, P17, P19, P24) e 3,8% não souberam responder. Os demais fizeram referência à acessibilidade (11,5%), ao Atendimento Educacional Especializado (19,2 %), financiamento

(7,7%), diversidade cultural (23,1%) e modalidades educacionais (7, 7%).

No que tange à acessibilidade, pode-se destacar o seguinte posicionamento de um dos professores:

> Um avanço enorme no sentido de informar e regulamentar que inclusão não é só ter um aluno PNE matriculado na escola, mas sim sujeito ativo de sua formação com atividades adaptadas às suas necessidades. (P1).

Reitera-se que as mudanças ocorridas na legislação são reflexos das discussões e cobranças sociais, que percebidas vão sendo incorporadas às leis. Assim, presente originalmente no Capítulo V da LDB, ainda como educação especial, o tema foi se desenvolvendo surgindo leis complementares à própria LDB para tratar da questão, como a Lei 10.436/02 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação para a comunidade surda (BRASIL, 2002). Como desdobramentos foram surgindo leis mais específicas para garantir a inclusão escolar. Nesta direção, um grupo de professores se reportou ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), fazendo observações como a destacada a seguir pelo sujeito P3:

> A lei 9.394 /96 em termos de educação inclusiva assegura a ampliação de oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência;

São percepções pertinentes, pois elevam para outro patamar o tratamento dado às pessoas com deficiência, que antes eram atendidas em instituições fora da escola e partir da LDB torna-se obrigação da escola desenvolver maneiras para atender esta clientela, para que se possa cumprir o princípio legal da educação para todos. Nesse mesmo viés, outro grupo de professores levantou outro aspecto, que é o da diversidade étnica e cultural, do qual destacou-se as seguintes falas:

> Uma mudança muito importante, pois aproximou e trouxe esperança e apoio as classes de pessoas negras ou com deficiência que sofrem bastante preconceito e tem certa dificuldade para ingressar na educação (P10).
>
> Vem em total destaque para uma educação especial, jovens e adultos, indígena, etc, onde essas modalidades oferece a oportunidade de integrar e oferecer acessos contínuos para seus desenvolvimentos. (P26);

As respostas dadas pelos professores são tratadas como princípios na LDB, que traz em seu art. 3° referências à igualdade de condições, liberdade de aprender, respeito à liberdade e tolerância. São princípios democráticos e que reafirmam o direito de educação para todos e que paulatinamente vêm sendo regulamentado por leis específicas, como por exemplo a Lei 10.639/03 e sua posterior atualização através da Lei 11.645/08 que versam sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

3.3 A lei 9.394/96 E os avanços para a educação profissionalizante

Este item tratou de uma questão muito pertinente ao estudo, pois ajuda a antever

o que os professores conhecem sobre a área em que estão inseridos. As respostas dadas aos professores foram organizadas no quadro a seguir:

Categoria	%
Não responderam ao item	11, 5
Não souberam responder	15, 5
Consideraram que não trouxe avanços	11, 5
Ensino integrado	19, 2
Educação profissionalizante e tecnológica	23, 4
Carga horária	3,8
Abrangência do conhecimento técnico-científico	3,8
Mudanças quanto ao valor social	11, 5

Quadro 03: Mudanças na educação profissionalizante trazidas pela LDB

Fonte: questionário (2019)

Agrupando os percentuais de 11,5% sujeitos que não responderam (P6, P9, P18), 15,5% que não souberam responder (P13, P14, P17, P26) e 11, 5% que consideram que não houve avanços (P 8, P19, P21), somam-se 38,5% de sujeitos que não atentaram para este aspecto de seu trabalho docente. Por vezes, conhecer a trajetória da área que se exerce ajuda a dar sentido às práticas que se desenvolve e ajuda a concretizar os objetivos.

Pode-se dizer que a educação profissional passou por muitos avanços se for considerada sua trajetória histórica e principalmente as últimas décadas, visto a quantidade de leis e decretos editados nessa área. Neste sentido, as falas dos professores remeteram a pontos cruciais tratados pela legislação e que expressam as exigências da sociedade sobre esta modalidade de ensino. Assim, os professores citaram como avanços a integração do ensino médio (19, 2 %), a absorção da educação tecnológica (23, 4 %), a abrangência do conhecimento técnico científico (3,8%) e as questões relativas à carga horária do ensino médio (3,8%), bem como as mudanças quanto ao reconhecimento social da educação profissional (11,5%).

Quanto à integração da educação profissional ao médio, destacou-se a seguir um posicionamento representativo da percepção dos sujeitos entrevistados:

> Principalmente em suas ofertas podendo ser concomitante, subsequente e integrado. Assim aplicando a oferta, formando jovens para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que concluem o ensino médio assim, podendo ingressar no mercado de trabalho para ter condição financeira para prosseguimento dos estudos. (P1);

Fazendo um paralelo entre as duas últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação,

observa-se que a Lei 5692/71 tornou ao dar um caráter de terminalidade ao antigo segundo grau (hoje ensino médio), por isso a profissionalização neste nível de ensino era compulsória (BRASIL, 1971). Esta disposição foi revogada em 1982 através do Decreto 7044/82 e posteriormente a LDB 9394/96 põe fim ideia de profissionalização do ensino médio quando colocou em seu Art. 36 a formação geral como dimensão primeira do Ensino Médio e colocando a Educação Técnica de Nível Médio como complementar à Educação Básica (CARNEIRO, 2015).

Ainda assim, isso não foi suficiente para dar uma identidade ao ensino médio brasileiro e nem para suprir as demandas exigidas pelo desenvolvimento tecnológico do país. Assim, em 2008, a Lei 11.741/2008 complementou o Art. 36 da LDB especificando que o desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio se daria articulada ao ensino médio e de forma subsequente, para quem já tivesse terminado este nível de ensino.

Analisando a respostas deste grupo de professores, ver-se que estes têm conhecimento desta realidade, conforme expressaram em suas colocações no grupo anterior e no grupo que tratou da educação tecnológica, que adotam posicionamentos como os destacados a seguir:

> Criação da educação profissional e tecnológica (EPT). (P3);
>
> Muitas pessoas passaram a ter acesso ao mercado de trabalho através do ensino profissionalizante gratuito e de qualidade. (P24).
>
> Abrangência do conhecimento técnico-científico para alunos da educação básica, demonstrando a aplicação dos conhecimentos adquiridos na pesquisa científica (P12).

Pelo exposto, ver-se que refletir sobre a educação profissional incide sobre a função da educação diante das mudanças tecnológicas e da atual configuração do mundo do trabalho. E isto leva a colocar em xeque em especial a função do ensino médio no Brasil, que é o nível que atende a jovens próximos à entrada na vida econômica produtiva e que, da maneira em que este nível de ensino está configurado não consegue atender a contento ao contingente de jovens que a ele tem acesso.

Um grupo de professores fez referência ao reconhecimento social da educação profissional, conforme se vê ilustrado na fala abaixo:

> Uma mudança quanto ao valor social, até então vista como opção exclusivamente dos pobres, destinados a uma formação tecnicista, que não carece da formação científica e humanista. (P15);

Nesse sentido, pode-se dizer que a legislação atual procura romper com a ideia de que a educação profissional é uma opção para as classes menos favorecidas para se colocar como opção de inserção numa sociedade cada fez mais dependente da tecnologia e que necessita de pessoas que saibam operá-la.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Navegar pelos aspectos teóricos e empírico da pesquisa em tela possibilitou constatações de como os professores assimilam as mudanças na legislação educacional e como eles as relacionam com as questões relativas ao ensino profissionalizante.

Sobre a educação profissional, constatou-se que esta tem uma trajetória na História do Brasil que trazia um estigma de classe social, pois desde princípio esteve voltada para a qualificação para o trabalho e para a formação moral de pobres e desvalidos, sendo, portanto, rejeitada pelas classes intelectuais. Constatou-se também que a legislação relativa a essa modalidade sofreu muitas mudanças em sua trajetória e que estas acompanham as mudanças no modelo econômico brasileiro. Atualmente a legislação voltada para a educação profissional procura dar a ela uma outra configuração, que é a de oferecer a quem tiver interesse os meios necessários para se inserir no mundo do trabalho, numa sociedade permeada pela tecnologia.

Os dados apontaram que na percepção dos professores pesquisados, há um entrelaçamento entre a legislação, as políticas públicas e as práticas docentes. Considerando estas como uma ação que vai além da transmissão de conhecimentos, mas se configura como uma prática que requer interação com os alunos e com a realidade deles. Os professores citaram o reconhecimento de direitos e deveres dos docentes e discentes como um dos resultados de se conhecer a legislação educacional.

No que diz respeito à legislação voltada para a educação profissional, os professores demonstraram ter conhecimentos dos aspectos principais desta área e destacam como avanços mais significativos trazidos pela LDB 9394/96 e suas leis complementares o reconhecimento social da educação profissional e que isto se constitui num aspecto determinante para que se cumpram os objetivos previstos para esta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Júlio César. “**O que estamos fazendo?** ”: reflexos da racionalidade legalista sobre a atividade dos atores da educação. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociologia da Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2013. 127 p. Disponível em < bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_ce58e6a9d16acef39551478158bda03a> Acesso em 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968.** Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. Disponível em < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63914-26-dezembro-1968-405261-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 out.2019.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 24 de abril de 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 18 ago.2019.

BRASIL, **Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**.** Disponível em < https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em 05 out.2019.

CARNEIRO, Moacir Alves**. LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23ª. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. Ciênc. educ**. (Bauru) vol.5 no.2 Bauru 1998. Disponível em < www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf > Acesso 27 dez. 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Trad. Luciana Vieira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Art Med, 2007.

FAVRETTO, Juliana; SCALABRIN, Ionara Soveral. **Educação profissional no Brasil:** marcos da trajetória. Educere. XII Congresso Nacional de Educação. V Encontro Nacional sobre profissionalização docente. Disponível em < educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22698_11447.pdf> Acesso em 1º out. 2019.

GARCIA, Adilson de Campos *et al*. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória**. Revista Vozes dos Vales**: Publicações Acadêmicas Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM ISSN: 2238-6424 QUALIS/CAPES – LATINDEX Nº. 13 – Ano VII – 05/2018. Disponível em < http://www.ufvjm.edu.br/vozes>. Acesso em 1º out.2019.

GIL, Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Técnico Jurídico.** 8ª ed. São Paulo: Rideel, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza; CURY, Carlos Roberto Jamil. Integrating Education and Work: The Status of Vocational Education in Brazil. In: MACLEAN, Rupert; WILSON, David N.. (Org.). **International Handbook of Education for the Changing World of Work**: Bridging Academic and Vocational Learning. 1ª ed. Bonn: UNESCO-UNEVOC / Springer, 2009, v. v. 2, p. 637-648. Disponível em < www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/. >. Acesso em 1º out.2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bitencourt de. Para entender a LDB. In: ANDRADE, Francisco Ari de *et al*. (orgs). **LDB 20 anos**: política, história e espaços educacionais. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

SANTOS, Alda Quintino dos. **O ensino médio na Bahia e os ginásios/escolas polivalentes**: a iniciação para o trabalho. Dissertação [Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Área de concentração: História da Educação. Universidade do Estado da Bahia] Salvador, 2010 163 p. Disponível em < http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/alda_quintino_dos_santos.pdf> Acesso em 30 set. 2019.

SAVIANE, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 9ª ed.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador; do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática.

ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA - Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-(UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática .Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensina Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA) , Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

REINALDO FEIO LIMA - Professor Adjunto C da Área Temática de Educação Matemática, lotado no Instituto de Engenharia do Araguaia (IEA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2016-2019). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul (2012-2014). Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2006). Bacharel em Administração pela Universidade de Brasília (2010). Especialista em Estatísticas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (2010). Especialista em Sabres Africanos e Afro-brasileiro na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2012). Atuou como Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Engenharia do Araguaia, portaria 874/2015. Foi Diretor do Instituto de Engenharia do Araguaia, Portaria 349/2016. Desde 2020, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Matemática, Estatística e Inclusão (GEPEMEI/UNIFESSPA), certificado pelo CNPq junto à UNIFESSPA. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos: Políticas de Inclusão, Educação Bilíngue (GPES/UNIFESSPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Educação Matemática Inclusiva (GEPeDEMI/UFCG). É sócio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Temas de interesse: Educação Matemática, Educação Matemática Inclusiva; Educação Estatística; Materiais Curriculares Educativos; Tecnologias Digitais Assistivas; Processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e Formação de Professores que ensinam Matemática.

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

F

G

H

I

T

U

V

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

Discursos,
Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação
2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021